

Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Wissen und Handeln» ?

**Eine deskriptiv-empirische Studie
zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug
in der Lehrerbildung**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Jürg Schüpbach
von Landiswil / BE

Angenommen auf Antrag von
Prof. Dr. Kurt Reusser und PD Dr. Matthias Baer

Zürich 2005

*«Professionalität unterscheidet sich von Handwerk ja darin,
dass durch die Anwendung von Regeln auf Fälle noch nichts wirklich determiniert ist.
Im Gegensatz zum geschickten Handwerker weiss ein Professional nicht nur, wie es geht,
sondern auch, was geht und warum es geht.
Der Lehrer ist nicht nur ein Meister des Verfahrens, sondern auch der Inhalte;
er kann begründen, warum etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird. [...]»
Die von mir vertretene Vision des Lehrerhandelns und der Lehrerbildung
orientiert sich am Ziel des Professionellen,
der nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspult,
sondern der selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteht.»*

LEE S. SHULMAN

«Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching» (1986, 158)

Übersicht

Teil I: Einleitung und Problemstellung	1
Teil II: Theorie	5
1. Der institutionell-strukturelle Kontext der Unterrichtsnachbesprechung	
Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung	6
1.1 Die historische Entwicklung des Theorie-Praxis-Bezuges von der seminaristischen Lehrerbildung im 19. Jahrhundert bis zur Pädagogischen Hochschule	7
1.2 Die Bedeutung und Funktion der Unterrichtsnachbesprechung im institutionell-strukturellen Kontext des Theorie-Praxis-Bezuges	20
2. Zum Verhältnis von Wissen und Handeln beim Unterrichten	22
2.1 Unterrichten als «Handeln unter Druck»	24
2.2 Die Struktur des professionellen Wissens bei Lehrern	30
2.3 Die Genese des professionellen Lehrerwissens	44
2.4 Die «reflexive Praxis» als Verbindung von Theorie- und Praxiswissen mit dem Handeln	59
3. Kommunikationstheoretische Aspekte der Unterrichtsnachbesprechung	66
3.1 Die UNB als Gespräch	66
3.2 Spezifische Dimensionen und Aspekte einer Kommunikationssituation	75
4. Konzepte von Unterrichtsnachbesprechungen	82
4.1 Das Muster der traditionellen Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika	83
4.2 Spezifische Konzepte von Unterrichtsnachbesprechungen	85
4.3 Synopse: Alternative Konzepte und Modelle von Unterrichtsbesprechungen	102
Teil III: Empirie	104
5. Fragestellungen	105
6. Methoden	107
6.1 Design und Ablauf der Untersuchung	107
6.2 Instrumente der Datenerhebung	109
6.3 Datenauswertung und -präsentation	111
6.4 Charakterisierung der Stichprobe: Ausbildungsinstitutionen, Praktikumslehrer und Studierende sowie Lehrpraktika	115
7. Ergebnisse	143
7.1 Personale Aspekte der UNB	143
7.2 Formale, strukturelle und inhaltliche Aspekte der UNB	149
7.3 Die UNB als Ausbildungselement und Lernsituation	179
7.4 Das Verhältnis zwischen den Stud und PraL und die kommunikative Struktur der UNB	229
Teil IV: Diskussion der Ergebnisse	273
8. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Theorie und in der Praxis der Lehrerbildung	273
8.1 Formale Aspekte der UNB	274
8.2 Strukturelle Elemente der UNB	277
8.3 Inhaltliche Aspekte und das in der UNB erworbene Wissen	288
8.4 Bedeutung und Funktion der UNB als Lehr-/Lernsituation in der Lehrerbildung	293
Teil V: Schlussfolgerungen, Desiderata und Perspektiven	317
7. Schlussfolgerungen	319
8. Desiderata und Perspektiven	322
Literaturverzeichnis	327
Anhang	336
Anhang 1 Fragebogen	337
Anhang 2 Transkriptionen der Videoaufnahmen von UNB	371

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung (deutsch).....	XII
Abstract (englisch).....	XIII
Vorwort.....	XIV
Lesehinweise.....	XVI
 Teil I: Einleitung und Problemstellung	 1
Teil II: Theorie	5
1. Der institutionell-strukturelle Kontext der Unterrichtsnachbesprechung	
Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung	6
1.1 Die historische Entwicklung des Theorie-Praxis-Bezuges von der seminaristischen Lehrerbildung im 19. Jahrhundert bis zur Pädagogischen Hochschule	7
1.1.1 Der «Schulmeister» als ungelerner Lehrer	7
1.1.2 Die Gründung der Lehrer- und Lehrerinnenseminare	10
1.1.3 Die Übungsschule als Element der seminaristischen Lehrerbildung	13
1.1.4 Die Verstärkung der wissenschaftlichen Ausrichtung der Lehrerbildung im LEMO-Bericht von 1975	17
1.2 Die Bedeutung und Funktion der Unterrichtsnachbesprechung im institutionell-strukturellen Kontext des Theorie-Praxis-Bezuges	20
2. Zum Verhältnis von Wissen und Handeln beim Unterrichten	22
2.1 Unterrichten als «Handeln unter Druck»	24
2.2 Die Struktur des professionellen Wissens bei Lehrern	30
2.2.1 Die Wissensarten und Wissensformen nach SHULMAN (1986)	32
2.2.2 Die Struktur des professionellen Lehrerwissens nach BROMME (1992)	37
2.2.3 Weitere Klassifikationen der Wissensarten und -formen	42
2.3 Die Genese des professionellen Lehrerwissens	44
2.3.1 «Wissen über die Praxis»; Vom Wissen zum Handeln – das Paradigma von der Theorieanwendung	45
2.3.2 «Wissen in / aus der Praxis»; Wissen durch Handeln – das Konzept der «Subjektiven Theorien»	47
2.3.3 «Wissen für die Praxis»; Wissen als Verstehen des Handelns, vom «Situieren Lernen» zur «Cognitive Apprenticeship»	51
- «Situierendes Lernen»	52
- «Anchored Instruction»	54
- «Cognitive Flexibility Theory»	55
- «Cognitive Apprenticeship»	56
2.4 Die «reflexive Praxis» als Verbindung von Theorie- und Praxiswissen mit dem Handeln	59
2.4.1 «Tacit Knowing-in-action / stillschweigendes WISSEN-IN-der-Handlung»	61
2.4.2 «Reflexion-IN-action / Reflexion-IN-der-Handlung»	61
2.4.3 «Reflexion-ON-action / Reflexion-ÜBER-die-Handlung»	62
2.4.4 Konsequenzen von SCHÖN's «reflexiver Praxis» für die Lehrerbildung	63

3. Kommunikationstheoretische Aspekte der Unterrichtsnachbesprechung	66
3.1 Die UNB als Gespräch	66
3.1.1 Situierung und Definition der UNB als Gespräch	66
3.1.2 Sprachliche Handlungsmuster in der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik	70
3.1.3 Das sprachliche Handlungsmuster des «fragend-entwickelnden Lehrverfahrens» und des «Sokratischen Gesprächs»	71
3.1.4 Das kommunikative Handlungsmuster «Feedback»	73
3.2 Spezifische Dimensionen und Aspekte einer Kommunikationssituation	75
3.2.1 Die inhaltlich-sachliche Dimension der Kommunikation	76
3.2.2 Die personale Dimension der Kommunikation	78
3.2.3 Die verbale und para-/nonverbale Dimension der Kommunikation	79
3.2.4 Adäquatheit und Authentizität in der Kommunikation	80
4. Konzepte von Unterrichtsnachbesprechungen	82
4.1 Das Muster der traditionellen Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika	83
4.2 Spezifische Konzepte von Unterrichtsnachbesprechungen	85
4.2.1 Beratung	86
4.2.2 Supervision	87
4.2.3 Coaching und «Content-Focused Coaching»	91
4.2.4 «Grosses und kleines Sandwich»	95
4.2.5 Verschiedene Formen «kollegialer Praxisreflexion»	97
4.2.6 «Standardbasiertes und handlungsbezogenes Mentoring»	100
4.2.7 «Praxisberatung» in den «Berufspraktischen Studien» der Grundausbildung von Lehrern	101
4.3 Synopse: Alternative Konzepte und Modelle von Unterrichtsbesprechungen	102
Teil III: Empirie	104
5. Fragestellungen	105
6. Methoden	107
6.1 Design und Ablauf der Untersuchung	107
6.1.1 Leitfaden-Interviews	108
6.1.2 Fragebogen-Pretest	109
6.2 Instrumente der Datenerhebung	109
6.2.1 Datenerhebung mittels Fragebogen	109
6.2.2 Videoaufnahmen von Unterrichtsnachbesprechungen	111
6.3 Datenauswertung und -präsentation	111
6.3.1 Auswertung der Fragebogen	111
6.3.2 Auswertung der Videoaufnahmen	113
6.4 Charakterisierung der Stichprobe: Ausbildungsinstitutionen, Praktikumslehrer und Studierende sowie Lehrpraktika	115
6.4.1 Ausbildungsinstitutionen	116
- Staatliches Seminar Bern, Lerbermatt-Köniz (Kanton Bern)	118
- Evangelisches Seminar Muristalden Bern (Kanton Bern)	119
- Staatliches Seminar Spiez (Kanton Bern)	120
- Maturitätsbezogene Lehrerbildung Bern (Kanton Bern)	121
- Sekundarlehramt der Universität Bern (Kanton Bern)	122
- Seminar Hitzkirch (Kanton Luzern)	124

- Seminar Baldegg (Kanton Luzern)	126
- Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg Luzern (Kanton Luzern)	127
- Bündner Lehrerseminar Chur (Kanton Graubünden)	129
- Evangelische Mittelschule Schiers (Kanton Graubünden)	130
6.4.2 Praktikumslehrer und Praktikumslehrerinnen (PraL)	132
- Anzahl, Geschlechterverteilung und Altersstruktur	132
- Erfahrung in der Funktion als PraL	133
- Anstellung und Verpflichtung als PraL	133
6.4.3 Studierende (Stud)	134
- Anzahl, Geschlechterverteilung und Altersstruktur	135
- Ausbildungsstand der Studierenden	136
6.4.4 Lehrpraktika	137
- Typologie der Lehrpraktika	137
- Praktikumsklassen	139
- Dauer der Praktika	139
- Beurteilungsformen in den Praktika	141
7. Ergebnisse	143
7.1 Personale Aspekte der UNB	143
7.1.1 Differenzen zwischen Übungslehrern und Praktikumslehrern	144
7.1.2 Die Aus- und Weiterbildung der PraL	146
- Informationsveranstaltungen der Ausbildungsinstitution zu den Praktika	146
- Weiterbildungsveranstaltungen der Ausbildungsinstitutionen	146
- Weiterbildungsveranstaltungen für die PraL von anderen Institutionen (z.B. Lehrerfortbildung)	147
- Wichtigkeit der Inhalte der spezifischen Weiterbildung für die PraL	147
7.1.3 Unterrichtsnachbesprechungen mit anderen Personen	149
7.2 Formale, strukturelle und inhaltliche Aspekte der UNB	149
7.2.1 Formale Aspekte der UNB	150
- Anzahl der besprochenen Lektionen	150
- Dauer der UNB	156
- Zeitpunkt der UNB	160
- Ort, an dem die UNB stattfand	160
7.2.2 Strukturelle Aspekte der UNB	161
- Strukturelle Elemente und prototypischer Verlauf der UNB	161
- Vereinbarungen über Struktur, Inhalte und Ziele der UNB	165
- Thematische Struktur der Anfangsphase der UNB	166
- Wichtige Aspekte für den Verlauf der UNB	168
- Dokumentation der Praktikumslektion als Gesprächsgrundlage für die UNB	170
- Die Verwendung der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung in der UNB	172
- Zusammenfassung und Formulierung von Konsequenzen in der Abschlussphase	173
- Metakommunikation als Element der UNB	174
- Synopse zum Grundmuster und Verlauf der UNB	174
7.2.3 Inhaltliche Aspekte der UNB	175
- Themenbereiche, in welchen das Positive und die Person der Stud im Zentrum stehen	175
- Themenbereiche, in welchen negativ bewertete Phänomene und Situationen im Zentrum stehen	176
- Thematisierung der Abweichungen von der Präparation	177
- Themenbereiche, welche nicht direkt das Unterrichtsgeschehen in der Lektion betreffen	178

7.3 Die UNB als Ausbildungselement und Lernsituation	179
7.3.1 Die Bedeutung und Funktion der UNB	180
7.3.2 Charakterisierung der UNB als Lernsituation	189
- Indizien und Charakterisierung des Lernens aus der Sicht der PraL	189
- Charakterisierung aus der Sicht der Stud	191
- Wirksamkeit der UNB	193
7.3.3 Die Lerninhalte der UNB	195
7.3.4 Das Lernverhalten der Stud und das Lehrverhalten der PraL	197
- Lernbereitschaft und Aktivität der Stud in der UNB	198
- Spezifische Lernverhaltensweisen	198
- Rollendefinition und Lehrverhalten der PraL	200
- Lernfördernde, bzw. lernhemmende Verhaltensweisen der PraL	203
- Inhaltliche und formale Struktur der Aussagen der PraL	207
7.3.5 Die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB	212
- Generelle Bedeutung des Theoriewissens in der UNB sowie Einschätzungen zur Häufigkeit und Intensität des Bezugs zum Theoriewissen in der UNB	213
- Differenzierte Bedeutung des Theoriewissens der einzelnen Fächer in der UNB	218
- Informations- und Wissensstand der PraL hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Wissens	220
- Zusammenhänge zwischen dem Informations- und Wissensstand der PraL und spezifischen Aspekten der UNB	222
7.4 Die Beziehung zwischen Stud und PraL und die kommunikative Struktur der UNB	229
7.4.1 Das zwischenmenschliche Beziehung von PraL und Stud	229
7.4.2 Die kommunikative Struktur der UNB	235
- Erwartungen der PraL und Stud an den Kommunikationsstil in der UNB	236
- Das sprachliche Handlungsmuster der UNB in der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik	238
- Diskurs- und konversationsanalytische Aspekte der UNB	247
- Der Beziehungsaspekt in der Kommunikation zwischen PraL und Stud	263
- Asymmetrie/Komplementarität in der Kommunikationsstruktur der UNB	264
- Die para- und nonverbale Dimension in der Kommunikation zwischen PraL und Stud	269
- Metakommunikation in der UNB	270
Teil IV: Diskussion der Ergebnisse	273
8. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Theorie und in der Praxis der Lehrerbildung	273
8.1 Formale Aspekte der UNB	274
8.1.1 Anzahl der besprochenen Lektionen	274
8.1.2 Dauer und Zeitpunkt der UNB	275
8.2 Strukturelle Elemente der UNB	277
- Strukturelles Element 1: Befindlichkeit und subjektiver Rückblick der Stud	278
- Strukturelles Element 2: Evaluation des Unterrichts durch den PraL	280
- Strukturelles Element 3: Erläuterung oder Analyse	282
- Strukturelles Element 4: Tipps und Verbesserungsvorschläge	284
- Strukturelles Element 5: Konkrete Schlussfolgerungen und praktische Konsequenzen	285
- Strukturelles Element 6: Hinweise auf den nachfolgenden Unterricht	286

8.3	Inhaltliche Aspekte und das in der UNB erworbene Wissen	288
8.3.1	Besprochene Inhalte und Themen	288
8.3.2	Art und Form des in der UNB erworbenen Wissens	290
8.4	Bedeutung und Funktion der UNB als Lehr-/Lernsituation in der Lehrerbildung	293
8.4.1	Die historische Dimension der Bedeutung der UNB	293
8.4.2	Die Bedeutung der UNB gemäss den Untersuchungsergebnissen	296
8.4.3	Die Rolle und Funktion der PraL in der UNB	299
8.4.4	Die Beziehung zwischen PraL und Stud und die kommunikative Struktur der UNB	303
8.4.5	Die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB	308
8.4.6	Die UNB – ein Ort der Genese von «Wissen ÜBER oder AUS oder FÜR die Praxis»?	311
Teil V:	Schlussfolgerungen, Desiderata und Perspektiven	317
7.	Schlussfolgerungen	319
8.	Desiderata und Perspektiven	322
Literaturverzeichnis		327
Anhang		336
Anhang 1	Fragebogen	337
1.	Begleitbrief zum Fragebogen für die PraL	338
2.	Fragebogen für die PraL	339
3.	Begleitbrief zum Fragebogen für die Stud	355
4.	Fragebogen für die Stud	356
Anhang 2	Transkriptionen der Videoaufnahmen von UNB	371
	Unterrichtsnachbesprechung 1	372
	Unterrichtsnachbesprechung 2	376
	Unterrichtsnachbesprechung 3	380
	Unterrichtsnachbesprechung 4	386
	Unterrichtsnachbesprechung 5	389
	Unterrichtsnachbesprechung 6	394

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellen

Tabelle 1	Übersicht zu den transkribierten Videoaufnahmen	113
Tabelle 2	Verteilte und retournierte Fragebogen der Praktikumslehrer und -lehrerinnen und der Studierenden der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen	115
Tabelle 3	Eckdaten zu den in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen	117
Tabelle 4	Verteilung der Stichprobe hinsichtlich der verschiedenen Praktikurstypen	138
Tabelle 5	Praktikumsklassen, die von den PraL für Praktika zur Verfügung gestellt wurden und in denen die Stud ihre Lehrpraktika durchführten	139
Tabelle 6	Beurteilungsformen in den Lehrpraktika	141
Tabelle 7	Anzahl besprochener Praktikumslektionen als Quote (Prozentzahl im Verhältnis zu sämtlichen Praktikumslektionen), summarisch für alle Praktika und Praktikurstypen	150
Tabelle 8	Planung der UNB; Vereinbarungen zwischen PraL und Stud über Struktur, Inhalte und Ziele der UNB	166
Tabelle 9	Wichtige Aspekte für den Verlauf der UNB	168
Tabelle 10	Verschiedene Formen der schriftlichen Dokumentation der Unterrichtsbeobachtungen	170
Tabelle 11	Zusammenfassung und Formulierung von Konsequenzen in der Abschlussphase der Unterrichtsnachbesprechung	173
Tabelle 12	Thematisierung der grundsätzlichen Bedeutung der UNB im Gespräch zwischen PraL und Stud	181
Tabelle 13	Generelle Einschätzung der Wichtigkeit und Bedeutung der UNB im Lehrpraktikum	181
Tabelle 14	Wichtigkeit der UNB im Verhältnis zur Praktikumslektion	183
Tabelle 15	Das «Allerwichtigste» der Unterrichtsnachbesprechung	186
Tabelle 16	Einschätzung der UNB als «Lernsituation für die Studierenden»	188
Tabelle 17	Pauschal eingeschätzte Wirksamkeit der UNB für die Stud	193
Tabelle 18	Verhaltensweisen von PraL, die als «lernfördernd» erfahren wurden	204
Tabelle 19	Verhaltensweisen von PraL, die von den Stud als «lernhemmend» erfahren wurden	206
Tabelle 20	Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB	213
Tabelle 21	Häufigkeit der Thematisierung des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens und des Herstellens von expliziten Bezügen zwischen praktischer Erfahrung (in der Lektion) und Theorie (erziehungswissenschaftliches Wissen) in der UNB	215
Tabelle 22	Reflektieren in der UNB mit Hilfe von erziehungswissenschaftlichen Theorien, respektive mit Hilfe einer eigenen, subjektiven Theorie der PraL	216
Tabelle 23	Intensität des (allfälligen) Einbeziehens von erziehungswissenschaftlichem Theorie-Wissens in der UNB	217
Tabelle 24	Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der formalen Struktur der Aussagen der PraL in der UNB	222
Tabelle 25	Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und den von den Stud effektiv wahrgenommenen Rollen und Funktionen als PraL	223
Tabelle 26	Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und dem Herstellen von Bezügen zwischen dem Unterrichtsgeschehen in der Praktikumslektion und dem erziehungswissenschaftlichen Wissen	224

Tabelle 27	Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der Einschätzung der spezifischen Funktionen der UNB	225
Tabelle 28	Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der Bedeutung der UNB im Vergleich zur Lektion	226
Tabelle 29	Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und dem Interesse der Stud in der UNB	227
Tabelle 30	Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der Wirksamkeit der UNB	227
Tabelle 31	Beurteilung der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen PraL und Stud	229
Tabelle 32	Spezifische Dimensionen der Beziehung zwischen PraL und Stud	230
Tabelle 33	Einschätzungen zum Arbeitsverhältnis zwischen PraL und Stud / Stud und PraL	234
Tabelle 34	Schwierige Situationen in der UNB	235
Tabelle 35	Erwartungen an den Kommunikationsstil in der UNB	237
Tabelle 36	Sprechanteile der PraL und der Stud in 6 transkribierten Videoaufnahmen von UNB	255
Tabelle 37	Analyse und Verteilung der «turns» / Gesprächsschritte nach diskursanalytisch-funktionalen Kriterien	256
Tabelle 38	Metakommunikation (als «Gespräch über das Gespräch») in der UNB	271

Abbildungen

Abbildung 1	Geschlechterverteilung der Praktikumslehrer und -lehrerinnen	132
Abbildung 2	Altersstruktur der Praktikumslehrer und -lehrerinnen	133
Abbildung 3	Geschlechterverteilung der Studierenden	135
Abbildung 4	Altersstruktur der Studierenden	136
Abbildung 5	Anzahl der von den Stud unterrichteten Lektionen in den Praktika, differenziert nach den verschiedenen Praktikumsstypen	140
Abbildung 6	Wichtigkeit der Inhalte der spezifischen Weiterbildung für die Funktion als PraL	148
Abbildung 7	Anzahl der besprochenen Praktikumslektionen, differenziert nach der Art des Lehrpraktikums	152
Abbildung 8	Häufigkeit von Unterrichtsnachbesprechungen in den verschiedenen Fächern	156
Abbildung 9	Dauer der Unterrichtsnachbesprechung	157
Abbildung 10	Dauer der Unterrichtsnachbesprechung, differenziert nach der Art des Lehrpraktikums	158
Abbildung 11	Prototypisches Verlaufsschema der UNB	163
Abbildung 12	Themen der Einstiegs- und Anfangsphase der UNB	167
Abbildung 13	Verwendung der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung im Rahmen der UNB	172
Abbildung 14	Themen und Inhalte der Unterrichtsnachbesprechung	175
Abbildung 15	Themenbereiche der Unterrichtsnachbesprechung, welche nicht direkt das Unterrichtsgeschehen in der Praktikumslektion betreffen	178
Abbildung 16	Funktionen und Bedeutungen der UNB im Rahmen des Lehrpraktikums	185
Abbildung 17	Spezifische Lernverhaltensweisen der Stud in der UNB	198
Abbildung 18	Funktionen und Rollen der PraL in der UNB, wie sie von den PraL und Stud interpretiert und eingeschätzt werden	200

Abbildung 19	Vergleich der verschiedenen Funktionen und Rollen der PraL in der UNB in der (idealistischen) Erwartung und (realistischen) Wahrnehmung durch die Stud	203
Abbildung 20	Inhaltliche und formale Struktur der Aussagen der PraL in der UNB	211
Abbildung 21	Rückgriff auf das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen und auf das Praxiswissen in der UNB	214
Abbildung 22	Bedeutung des Theoriewissens in der UNB, differenziert nach den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fächern	218
Abbildung 23	Informations- und Wissensstand der PraL hinsichtlich der Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Fächer	221

Zusammenfassung

Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Wissen und Handeln» ?

Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung

Der «Theorie-Praxis-Bezug» dient in der einphasigen Lehrerbildung seit langem und immer wieder als lehrerbildungsdidaktische Begründung für die Parallelität der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildungsbereiche. In dieser Grundlagenstudie wird die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika auf der Basis von repräsentativen empirischen Daten als ein strukturelles Element der beruflichen Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern untersucht und beschrieben. Dabei steht die Frage im Zentrum, ob die Unterrichtsnachbesprechung tatsächlich als Verbindung von unterrichtlichen Handlungserfahrungen und beruflichem Wissen und insofern als eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis» bezeichnet werden kann.

Die Untersuchung wurde als eingehende schriftliche Befragung von 359 Praktikumslehrpersonen und 488 Studierenden aus zehn verschiedenen Ausbildungsinstitutionen der deutschsprachigen Schweiz konzipiert. Die deskriptiv-quantitativen Daten werden ergänzt durch qualitative Daten aus sechs vollständig aufgezeichneten und ausgewerteten Videoaufnahmen von Unterrichtsnachbesprechungen. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden zunächst die formalen, inhaltlichen und strukturellen Aspekte sowie der prototypische Verlauf der Unterrichtsnachbesprechung beschrieben, dann wird die Funktion der Unterrichtsnachbesprechung als Ausbildungs- und Lernsituation und dabei besonders die Bedeutung des erziehungswissenschaftlich-didaktischen Wissens in der Unterrichtsnachbesprechung präsentiert, und zuletzt werden die Beziehung zwischen den Praktikumslehrpersonen und den Studierenden sowie die kommunikative Struktur der Unterrichtsnachbesprechung analysiert.

Die – teilweise ernüchternden – Ergebnisse zeigen, dass die Unterrichtsnachbesprechung kaum die Bedeutung einer «Nahtstelle von Theorie und Praxis» hat, sondern viel eher diejenige einer kurzen evaluativen Rückmeldung mit Hinweisen auf praktische Konsequenzen in der Form von didaktischen und pädagogischen Tipps und Anregungen; reflexive Theorie-Praxis-Bezüge kommen nur selten vor. Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen schliessen, dass in der Lehrerbildung – und zwar in der Gesamtkonzeption der berufstheoretischen und berufspraktischen Bereiche – Wissen und Handeln, respektive Theorie und Praxis expliziter, gezielter und vielfältiger miteinander in Beziehung gebracht werden sollten.

Abstract

Postconference feedback in teacher training – an «interface between knowledge and action»?

An empirical study on the role of reflection in the interplay between theory and practical experience in teacher education

The intention to create opportunities for «connections between theory and practical experience» has repeatedly served as main argument for the parallelism between the theoretical and practical components in single-phase teacher education systems. The present study investigates and describes postconference feedback in teacher training, which is understood to be a key structural element in the basic vocational education of teachers. The central question is how and to what extent postconference feedback connects practical teaching experience with knowledge gained from educational studies and hence serve the role of «an interface between practice and theory» in teacher education.

The investigation is based on a detailed written survey of 359 teacher trainers supervising teacher trainees and 488 teacher trainees from ten different teacher education institutions in the German-speaking part of Switzerland. The descriptive-quantitative data was supplemented by qualitative data from six full-length postconference feedback session videos, which were analyzed. In the presentation of the results, the formal, content-based and structural aspects of postconference feedback are described first, together with the prototypical features of postconference feedback sessions. Then, the function of postconference feedback as a training and learning situation is presented, with special emphasis placed on the importance of pedagogical and didactic knowledge in postconference feedback. Finally, the relationship between the teacher trainers and the teacher trainees, as well as the communicative structure of postconference feedback are analysed.

The results show that postconference feedback hardly ever lives up to its frequent qualification as an «interface between theory and practice» in teacher education; instead, it can simply – and more soberly – be described as a brief evaluative feedback including advice on practical consequences in the form of didactic and pedagogical hints and suggestions. Reflective relationships between theory and practice are established only rarely. All in all, it can be concluded that knowledge and action (or theory and practice) ought to be brought together in teacher education in more explicit, selective and diverse ways – especially in a general model of the interplay of theory and practice in teacher education.

Vorwort

Seit die Pädagogische Psychologie den Blick auf die Lehrerbildung und dabei vor allem auf das Verhältnis von Theorie und Praxis mit Begriffen und Modellen wie beispielsweise dem «trägen Wissen», der «Kluft zwischen Wissen und Handeln», dem «situierten» und «reflexiven Lernen» und den «subjektiven Theorien», aber auch mit ihrer Kritik am allzu simplen Wissens-Anwendungsparadigma geschärft hat, ist die Thematisierung des Theorie-Praxis-Bezuges wissenschaftlich differenzierter, interessanter und fassbarer und allgemein konkreter und konstruktiver geworden. Zudem fordern die strukturellen Veränderungen von der traditionellen, in der Schweiz auf der höheren Mittelschulstufe angesiedelten seminaristischen Lehrerbildung hin zur tertiarisierten Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen dazu heraus, die bisherigen Formen von Lehrpraktika (von der «Übungsschule» bis hin zu längerdauernden Blockpraktika) hinsichtlich ihrer Verbindung zur grundsätzlich theoretischen und wissenschaftsorientierten Ausbildung zu hinterfragen. Wo und wie und mit welchen Ergebnissen werden tatsächlich Bezüge zwischen Praxis und Theorie, zwischen unterrichtlichen Handlungserfahrungen und erziehungswissenschaftlichem Wissen hergestellt?

Für die vorliegende Arbeit ging ich dieser für die Lehrerbildung grundlegenden Fragestellung nach und versuchte, am Beispiel der Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika Antworten darauf zu geben. Die Ergebnisse zeigen, dass es nicht (mehr) genügt, theoretische und praktische Ausbildungselemente (wie in der einphasigen Lehrerbildung üblich) strukturell und konzeptionell bloss nebeneinander zu stellen – in der angenehmen Hoffnung und Erwartung, dass sich daraus ein «Theorie-Praxis-Bezug» ergeben möge. Ein nachhaltiges professionelles Lernen bedingt, und zwar sowohl für die berufstheoretische wie auch für die berufspraktische Ausbildung, durchdachte, intelligente und allenfalls auch neue Formen der Lernbegleitung und Lernberatung im Zusammenhang mit unterrichtspraktischen Erfahrungen. «Reflexive Praxis» müsste – wenn sie effektiv und ernsthaft eine auf die Praxis bezogene Reflexion sein will – qualitativ etwas anderes sein als das, was gemäss den hier vorliegenden Untersuchungsergebnissen in den bisher üblichen Unterrichtsnachbesprechungen realisiert wird. Dies wissenschaftlich zu untersuchen und begründet darzustellen und damit einen Beitrag zu leisten für eine Lehrerbildung, in welcher Theorie und Praxis sowohl in der Ausbildungskonzeption wie auch in der individuellen Realisierung in einem konstruktiven Verhältnis stehen, ist das Hauptanliegen dieser Arbeit.

Die Dissertation entstand in den Jahren 1999 bis 2005 und damit (zunächst unbeabsichtigt) genau in der Zeit der einschneidendsten Veränderungen der Lehrerbildung in der Schweiz seit der Gründung der Seminare im 19. Jahrhundert. Für mich persönlich war die ganze Untersuchung und das Verfassen der Dissertation äusserst interessant und spannend, aber auch sehr herausfordernd. Es war zweifellos eine besondere Chance, nach rund zwanzigjährigem Wirken im erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Bereich der Lehrerbildung die Grundannahmen und Grundlagen des eigenen Berufsfeldes und die damit verbundene eigene berufliche Tätigkeit wissenschaftlich zu strukturieren und reflektieren; zugleich war es allerdings enorm aufwendig, dieses Projekt an der Universität Zürich neben einem vollen Arbeitspensum in Bern zu realisieren.

Ich danke ganz herzlich:

Prof. Dr. Kurt Reusser für seine Betreuung, die immer ebenso sehr kompetente und besonnene Kritik wie vor allem auch wohlwollende Unterstützung und Ermutigung war;

PD Dr. Matthias Baer für seine konstruktive Begutachtung und Aufmunterungen;

Dr. Daniel Stricker für seine engagierte und professionelle Hilfe bei der statistischen Auswertung der Fragebogen;

der Aebli-Naef-Stiftung, welche mit ihrer finanziellen Unterstützung die professionelle statistische Auswertung ermöglichte;

den Praktikumslehrern und -lehrerinnen sowie den Seminaristinnen und Seminaristen und Studierenden für das eingehende Beantworten der Fragebogen;

den Kolleginnen und Kollegen der betreffenden Lehrerausbildungsinstitutionen für ihre Mithilfe;

den Assistentinnen Brigitte Arn, Therese Burri und Michelle Chopard, namentlich für die mehrere hundert Seiten umfassende Abschrift der qualitativen Antworten;

meinen Nächsten, die mich in dieser Zeit mehr als nur unterstützt haben.

Die Arbeit ist gewidmet

den Praktikumslehrern und -lehrerinnen für ihr Engagement als «Lehrmeister» in der Lehrerbildung und den Studentinnen und Studenten an den Pädagogischen Hochschulen als künftigen und hoffentlich «wissend unterrichtenden» Lehrerinnen und Lehrern,

sowie dem Andenken an meinen Hochschullehrer Hans Aebli, der uns die Bedeutung des Nachdenkens über das Lehren und damit die Bedeutung des Verstehens dessen lehrte, was wir als Lehrer tun.

Bern / Bätterkinden, Sommer 2005

Lesehinweise

Spezifische Abkürzungen

UNB	Unterrichtsnachbesprechung(en)
PraL	Praktikumslehrer / Praktikumslehrerin
Stud	Studierende
LLB	Lehrer- und Lehrerinnenbildung
N	Anzahl PraL oder Stud in der Stichprobe
M	Mean / arithmetischer Mittelwert, d.h. Summe aller Werte dividiert durch die Anzahl Werte
SD	Standard Deviation / Standardabweichung, d.h. die durchschnittliche Abweichung der Einzelwerte vom Mittelwert

Signaturen am Zeilenanfang

Die Signatur ◇ am Zeilenanfang und besondere „Anführungs- und Schlusszeichen“ kennzeichnen wörtliche Zitate aus den Fragebogen der PraL und Stud. In Klammern ist zudem angegeben, ob es sich um die Antwort eines/einer PraL (P) oder einer / eines Studierenden (S) handelt. Die Nummer hinter dieser Abkürzung entspricht der Codierung des Fragebogens.

Die Signatur • am Zeilenanfang sowie eine andere Schriftart kennzeichnen Zitate aus den Video-Transkriptionen mit der jeweiligen Angabe der Transkriptions-Nummer (z.B. UNB 3) aus Anhang 2.

Schrifttypen

Besonders im empirischen Teil werden bei den Erläuterungen und Interpretationen der Tabellen und Abbildung KAPITÄLCHEN verwendet, um Original-Kategorien aus den Fragebogen zu kennzeichnen; Beispiel: MEISTENS oder NUR KURZ.

Die Verwendung von *Kursiv-Schrift* und besonderen „Anführungs- und Schlusszeichen“ (anstatt derjenigen «vor allem bei Zitaten verwendeten») sowie *unterschiedliche Schriftarten* weisen in der Regel auf Zitate aus den Fragebogen oder Transkriptionen hin und werden im Text näher erläutert.

Männliche und weibliche Sprachformen

Die hier üblicherweise verwendete Sprachform «Lehrer», «Seminarist» usw. ist nicht als männliche Form zu verstehen, «bei welcher die Frauen mitgemeint sind», sondern als *allgemeine, nicht durch ein Geschlecht definierte Form im Sinne einer Funktionsbezeichnung*. Da dies heute eher unüblich ist, sei es kurz begründet.

Ich habe mich (vor allem während des Germanistikstudiums) intensiv mit der Soziolinguistik, der feministischen Linguistik und in diesem Zusammenhang mit den weiblichen und männlichen Sprachformen auseinandergesetzt und dabei gelernt, wie sehr die deutsche Sprache als etwas durch den Sprachgebrauch Gewachsenes und sich permanent Entwickelndes verstanden werden muss. Dass dabei die allge-

meine, umfassende Form grammatikalisch der männlichen entspricht (was sich besonders in Formen wie «man» oder «jedermann» deutlich zeigt), und dass es in der deutschen Sprache keine neutrale, «sächliche» Form gibt für Menschen, die eine bestimmte Funktion ausüben (*das* Lehrer, so wie es LUISE F. PUSCH 1984 vorgeschlagen hat; vgl. auch SENTA TRÖMEL-PLÖTZ 1982), ist eine *sprachliche Realität*. Kunstformen wie diejenige mit dem grossen I im Wort (LehrerInnen) oder Wendungen mit einem Schrägstrich (Seminarist/-innen) sind meines Erachtens keine sprachlich akzeptable «Lösung» dieser Tatsache, die vor allem dann als Problem wahrgenommen wird, wenn Menschen vorrangig hinsichtlich ihres biologischen Geschlechts oder ihrer Geschlechtsidentität betrachtet werden, d.h. als männliche oder weibliche Lehrer, und nicht hinsichtlich der von ihnen ausgeübten Lehr-Funktion. Andere Lösungen führen meist zu missverständlichen, umständlichen oder verunstaltenden Formulierungen (Lehrer- und Lehrerinnenberuf, Schulinspektorierende) oder zu schlicht kaum mehr verständlichen Wendungen (zum Beispiel männliche und weibliche Formen in Pronominalwendungen: «Ein Lehrer oder eine Lehrerin, der oder die in seinen oder ihren Ferien einen Weiterbildungskurs für Praktikumslehrer oder -lehrerinnen besucht, um seine oder ihre funktionsspezifischen Kompetenzen zu erweitern...»). Auf der Grundlage dieser Wahrnehmungen und Überlegungen und mit der Absicht, bei den entsprechenden Wörtern die Funktion ins Zentrum zu rücken und nicht das Geschlecht, werden hier meist die allgemeinen Formen Lehrer, Seminarist, Berater usw. verwendet, womit ausdrücklich all diejenigen gemeint sind, die diesen Beruf oder diese Funktion innehaben und ausüben – beispielsweise Alte und Junge, Kleine und Grosse, Braunäugige und Blauäugige, Frauen und Männer.

Teil I: Einleitung und Problemstellung

*Es Padänt ischt äbe no lang ke Usnys uber Läbesryfi u Läbestüechtigkeit.
 Es isch bloss en Erloubnisschyn, uf Staats- u Gmeindschöschte
 dürfen afob lehre Schuel z'ha u probiere Ching z'erzieh, meh nid. [...]
 Der Pflueg wird dene junge Lüten uf Vrtroue hi i Acher gfüehrt.
 Die einte stelle si vo Afang a gattlig i d'Geize u bringe gradeinischt en aständige Fuhre zwäg.
 Angeri schloht es no ne Rung hin u här u gitt ne Struuchraindli, gäb si dr Rank finge.
 Mänge merkt ersch denn zgrächtem, was ihm avertrouet ischt, wenn er egeti Ching het.
 Dennzemol geit es ihm de uuf, dass ihm Väter u Mütter ihres Liebschten i Obhuet gäh
 u dass es nid dermit gmacht ischt, das schittere Wärli z'vrgrämple,
 wo men ihm synerzyt i Schuelsack gsteckt het. [...]
 Drum isch Lehrer sy eine vo de schwärschte Bruefe,
 aber ou eine vo de adeligschte, wenn er im rächte Sinn usg'üebt wird.¹*

SIMON GFELLER
 «Seminarzyt» (1937)

Es sind über drei Jahrzehnte vergangen, seit ich als frisch patentierter, junger Lehrer meine erste Klasse in einem kleineren Dorf im bernischen Seeland übernahm, eine gemischte Klasse von lebhaften Fünft- und Sechstklässlern, die mich am ersten Schultag erwartungsvoll anblickten. Ich erinnere mich heute nur noch bruchstückhaft daran, wie ich die pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Probleme des Schulalltages bewältigte. Es gab erfreuliche und weniger erfreuliche Augenblicke – dennoch quittierte ich nach einigen Jahren den Schuldienst und ging an die Universität. Aus meiner heutigen Sicht würde ich interpretieren: Ich wollte nicht nur «einfach so» erziehen und unterrichten und froh sein, wenn ich über die Runden kam, sondern ich wollte mein berufliches Handeln auf ein berufliches Wissen aufbauen. Denn ab und zu gab es damals Augenblicke, wo ich feststellte, dass dieses Wissen weitgehend fehlte.

Meine Ausbildung zum Lehrer war nach dem traditionellen Muster auf dem seminaristischen Weg erfolgt. Das hiess zunächst zwei Jahre im Unterseminar und Internat Hofwil/Münchenbuchsee, wo man uns eine breite Allgemeinbildung vermittelte – von Deutsch und Mathematik bis Sport und Gartenbau. Anschliessend folgten zwei Jahre im Oberseminar in Bern mit einem beruflichen Ausbildungsschwerpunkt. Konkret bedeutete dies, dass wir neben dem Pädagogik- und Psychologieunterricht

¹ «Ein Lehrerdiplom ist noch längst kein Ausweis über Lebensreife und Lebenstüchtigkeit. Es ist bloss ein Erlaubnisschein dafür, auf Staats- und Gemeindekosten beginnen zu dürfen, zu unterrichten und Kinder erziehen zu lernen, mehr nicht. Der Pflug wird für jene jungen Menschen auf Vorschussvertrauen hin in den Acker geführt. Die einen stellen sich von Anfang an ordentlich in die Führung des Pflugs und bringen es fertig, bald einmal eine gute Furche zu machen. Andere schlägt's noch eine gewisse Zeit hin und her, und sie kriegen Fehlfurchen, bevor sie die Kurve kriegen. Manch einer merkt erst dann richtig, was ihm anvertraut wurde, wenn er eigene Kinder hat. Dannzumal geht ihm auf, dass ihm Väter und Mütter ihr Liebstes in Obhut geben und dass es nicht damit gemacht ist, die dürrtliche Ware zu verhökern, die man ihm seinerzeit in der Lehrerbildung in den Schulsack steckte. Deshalb ist Lehrer-Sein einer der schwierigsten Berufe, aber auch einer der adeligsten, wenn er mit dem richtigen Sinn ausgeübt wird.» (Übertragung JS)

auch noch Methodikunterricht bei einem seinerzeitigen Übungslehrer hatten und vor allem: dass wir in Lehrübungsstunden in der Übungsschule erstmals selbst unterrichteten. Nach einem kurzen Praktikum folgte im letzten Ausbildungsjahr eine dreimonatige Stellvertretung in einer verwaisten Klasse; «Landeinsatz» wurde diese Notfall-Massnahme in Zeiten des Lehrermangels genannt. Das war für mich als neunzehnjährigen Noch-nicht-Lehrer ein gewaltiger «Lehrblätz», wie es im bern-deutschen Dialekt heisst, und im Berndeutschen Wörterbuch steht zu diesem Wort: «erste Versuche, etwas Erlerntes praktisch anzuwenden» (VON GREYERZ & BIETENHARD 1981, 195). Der Versuch der praktischen Anwendung blieb ein Versuch. Den guten und einleuchtenden Prinzipien und Ideen aus dem Pädagogikunterricht standen in meinem Fall damals teilweise gewalttätige und gewaltgewöhnte Zwölfjährige gegenüber, und der sorgfältig durchdachte Lektionsverlauf mit wohlformulierten «Denkanstössen», so wie ich es gelernt hatte, wich dem Chaos, das aus meinen Bemühungen erwuchs, den Schülern einfachste mathematische Operationen trotz allem irgendwie verständlich zu vermitteln. Zurück blieben vor allem Fragen: Wie funktioniert das Erziehen und Unterrichten in der Schule, im «lebendigen Schulalltag»? Wie und warum funktioniert es, wenn es wirklich funktioniert? Und wie lerne ich ein erfolgsversprechendes Erziehen und Unterrichten?

Weder die Lehrerausbildung noch die ersten Jahre Berufspraxis hatten befriedigende Antworten gebracht – höchstens neue Fragen. Ich kam mir ein wenig vor wie Faust, der sich darüber beklagt, dass trotz allem Studieren und heissem Bemühen die Fragen bestehen blieben und er nun dastehe wie ein «armer Tor, so klug als wie zuvor ...» (GOETHE, Faust I, Verse 355-373) Deshalb hörte ich auf zu unterrichten – um das Unterrichten nochmals von Grund auf neu zu durchdenken.

Im Studium der Pädagogischen Psychologie bei Hans Aebli² an der Universität Bern erwarben wir viel des Wissens, das zu erfahren ich gehofft hatte. Dieses Theorie-Wissen liess mich verstehen, was ich bisher über das Erziehen und Unterrichten, über das Lehren und Lernen kaum geahnt hatte. Allerdings stellte mich die neue berufliche Aufgabe als Seminarlehrer in Allgemeiner Didaktik und in der Deutsch-Fachdidaktik vor neue Probleme: Was von diesem Theoriewissen sollte ich nun auf welche Art im Theorieunterricht vermitteln, vor allem wenn ich vermeiden wollte, dass die Seminaristen nach ihrer Ausbildung dasselbe empfanden wie ich seinerzeit? Zudem stellten sich noch weitere Probleme, die meine Funktion als Leiter der Übungsschule betrafen. Dort stiess ich auf eine deutlich spürbare Skepsis sowohl bei den Übungslehrern «meiner» Übungsschule wie auch bei den übrigen Praktikumslehrern: Was glaubt dieser junge Seminarlehrer, «frisch ab Universität und erziehungswissenschaftlichem Studium» uns nun beibringen zu können? Müssen wir als erfahrene Praktikumslehrer uns von einem Theoretiker und Neuling sagen lassen, was wir zu tun haben und wie wir es zu tun haben? Weiss der neue Dozent der Allgemeinen Didaktik denn überhaupt, wie es in der Praxis ist? Was bringt er seinen Seminaristen und Studierenden im Theorieunterricht bei? Müssen wir als bestandene Lehrer das auch wissen? Kann man das tatsächlich brauchen? Die skeptischen Fragen waren anlässlich der ersten gemeinsamen Sitzungen nicht nur in den Gesichtern zu lesen; sie wurden explizit gestellt. Und ich musste antworten.

² Mein eigenes pädagogisch-psychologisches Denken und wesentliche Aspekte dieser Untersuchung und namentlich des Theorie-Teiles sind zweifellos durch das Studium bei Professor Dr. Hans Aebli stark mitgeprägt worden.

Die berufliche Tätigkeit als Seminarlehrer und Dozent der Allgemeinen Didaktik und Begleiter der Seminaristen und Studierenden in den Lehrübungen und Lehrpraktika bedeuteten eine permanente Konfrontation mit der Frage danach, wie in der Lehrerbildung der Theorie-Praxis-Bezug gestaltet werden sollte. Ausbildungsleitend war zunächst das Anwendungsprinzip: die Seminaristen und Studierenden erwerben im Theorieunterricht ein spezifisches Wissen, welches sie in der Unterrichts-Praxis anwenden. Als ein wichtiges Element erlebte ich meine Besuche in den Lehrübungen und Praktika und die anschliessenden Besprechungen des Unterrichts mit den Seminaristen und später mit den Studierenden. Hier war es direkt möglich, das im Unterricht beobachtete Handeln in Beziehung zu bringen mit dem erziehungswissenschaftlichen Wissen, das ich zuvor im Theorieunterricht vermittelt hatte.³

Aber dann tauchten erneut Zweifel auf; nachhaltig irritierten mich die Forschungsbefunde zum «trägen Wissen»: Studierende lernen zwar im Theorieunterricht, was man ihnen dort vermittelt, und sie können dieses Wissen in Prüfungen u.U. sogar gut darstellen; aber im Unterricht handeln sie dann so, wie sie es seit ihrer eigenen Schulzeit als Schüler schon wussten und wie man es ihnen in der Praxis zeigte. Die ganze Arbeit in der berufstheoretischen Ausbildung wurde dadurch in Frage gestellt. Hatten die Praktikumslehrer am Ende doch recht mit ihren kritischen Fragen zur erziehungswissenschaftlich-didaktischen Theorie? Gibt es den Theorie-Praxis-Bezug gar nicht? Ist die Bedeutung und Wirkung des pädagogisch-psychologisch-didaktischen Wissens in der Lehrerbildung bloss eine grosse Illusion der Theoriedozenten?

Es gab aber auch andere Erfahrungen. Als sich in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts in der Schullandschaft die sogenannten «erweiterten Lehr- und Lernformen» verbreiteten, diskutierte ich mit Hunderten von Lehrern aller Schulstufen immer wieder über den «Werkstatt- und Wochenplanunterricht» und über das «autonome Lernen» und wie und warum das realisiert werden könnte. Das waren sowohl echte und oft tiefgreifende als auch sehr konkrete und praxisnahe Fachgespräche zwischen berufstätigen Lehrern und einem Theoriedozenten.

Vielleicht war dies einer der entscheidenden Momente, der mir bewusst machte, was und wie sinnvolle und ertragreiche Gespräche über das Erziehen und Unterrichten sein können und wie dabei neues Wissen entsteht: indem Menschen mit unterschiedlichen Perspektiven und mit einem andern Erfahrungshintergrund dieselbe Sache thematisieren, Fragen stellen und Probleme formulieren, von Erfahrungen und Erlebnissen berichten, Erklärungen und Antworten suchen, Hypothesen bilden und etwas ausprobieren, neuen Ideen entstehen lassen, und das alles in der Form eines Austauschs und Verbindens von vielfältigem praktischem und theoretischem Wissen.

Der sogenannte «Theorie-Praxis-Bezug» wurde zum Fokus meiner Arbeit. Im Buch «Nachdenken über das Lehren» (SCHÜPBACH 1997/2000) versuchte ich, für meine Studierenden die Wechselwirkung aufzuzeigen zwischen «Handeln, Unterrichten, Praxis als bewusstes Tun» einerseits und «Nachdenken, Pädagogik/Psychologie/Didaktik als erkennendes Verstehen» andererseits – und entscheidend wichtig: beides

³ Vgl. dazu meine Darstellung dieser Unterrichtsnachbesprechungen in den «Beiträgen zur Lehrerbildung» (Heft 2/2001, 232-243).

verbunden mit einem Kreis, der vom einen zum andern führt und wieder zurück. Was sich damit einfach und vielleicht einleuchtend darstellen liess, wurde in der Folge zur Problemstellung der hier vorliegenden Arbeit.

Gibt es diese Wechselwirkung tatsächlich? Ist sie, beispielsweise in den Lehrpraktika und in den Unterrichtsbesprechungen, erkennbar? Wird das von REUSSER (1982, 274/275)⁴ formulierte «erste und lernorganisatorische Prinzip der Lehrerbildung» einer «engen Verbindung von Theorie und Praxis» in der beruflichen Ausbildung wirklich realisiert? «Von der Praxis zur Theorie – von der Theorie zur Praxis!», denn «Theorie ohne Praxis ist leer; Praxis ohne Theorie ist blind!» (ebd.) Das glaubte ich gerne und hatte es sogar zum Credo meiner Ausbildungstätigkeit erhoben. Aber: Stimmt es? «Allgemein wird von der Einsicht ausgegangen, dass Lehrübungen und Praktika einschliesslich ihrer sorgfältigen Besprechung und Auswertung die *Nahtstelle* bilden zwischen Theorie und Praxis.» (ebd.) Erfüllen die Lehrübungen und Praktika und vor allem die Besprechungen des Unterrichts in den Lehrübungen und Praktika – so, wie sie realisiert werden – diesen hohen Anspruch einer «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?

Ist die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis» und damit ein entscheidend bedeutsames strukturelles Element des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerbildung? Werden – um im Bild der «Nahtstelle» zu bleiben – in den Unterrichtsnachbesprechungen quasi Theorie und Praxis als Schnittstelle übereinandergelegt und als unterrichtliches Wissen und Handeln miteinander in Beziehung gebracht und miteinander verbunden?

Meine Erfahrungen – vom ersten Schultag an als junger Lehrer bis zu den rund zweitausend Unterrichtsnachbesprechungen als Seminarlehrer und Didaktik-Dozent – zeigten mir, dass das Problem nicht nur für mich persönlich, sondern generell für die Lehrerbildung hochrelevant ist. Trotz seiner Komplexität und Mehrperspektivität bleibt dies die Kernfrage der hier vorliegenden Untersuchung, von den verschiedenen theoretischen Dimensionen, den konkreten Fragestellungen und der damit verbundenen Konzeption des Fragebogens für die Studierenden und Praktikumslehrer bis zur Diskussion der Ergebnisse und den Schlussfolgerungen. Die Metapher von der «Nahtstelle von Theorie und Praxis» ist als Problemstellung der «rote Faden» durch die gesamte Untersuchung.

⁴ Dort findet sich auch das Original der erwähnten Darstellung der Wechselseitigkeit von Theorie-Praxis und Praxis-Theorie (REUSSER 1982, 276).

Teil II: Theorie

*Das Denken hat zahlreiche Formen,
daher wissen wir nicht, an welche wir uns halten sollen;
die Erfahrung aber hat deren nicht weniger.
Der Schluss, den wir aus Ähnlichkeiten der Geschehnisse zu ziehen suchen,
ist wenig sicher, denn in Wirklichkeit sind sie immer unähnlich.
Es gibt im Erscheinungsbild der Dinge keine umfassendere Eigenschaft
als die Verschiedenheit und Vielfalt.*

MICHEL DE MONTAIGNE, Essais (1588)

Drittes Buch, dreizehntes Kapitel : «Über die Erfahrung»

Bei der Unterrichtsnachbesprechung (UNB) können mehrere Dimensionen unterschieden werden, welche theoretisch relevant sind.

- (1) Die UNB als ein *Element der Grundausbildung von Lehrern* findet im Zusammenhang mit Lehrübungen und der Durchführung von Praktikumslektionen in der Übungsschule und in Praktika statt. Dieses Praxisfeld und die dadurch definierte Struktur des Theorie-Praxis-Bezuges stellt in der Lehrerbildung einen spezifischen, institutionell-strukturellen Kontext für die UNB dar, welcher historisch gewachsen ist. Die Abschaffung der Übungsschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts und die Ansiedlung der Lehrerbildung auf der Tertiärstufe macht beispielhaft deutlich, dass UNB auch in einem Kontext stattfinden können, welcher sich vom bisherigen unterscheidet und seinerseits die inhaltlichen und formalen Strukturen der UNB erheblich beeinflusst.

Der institutionell-strukturelle Kontext der UNB im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung ist Gegenstand des 1. Kapitels.

- (2) Wenn davon ausgegangen wird, dass *Lehrer-Handeln etwas zu tun hat mit Lehrer-Wissen*, dann bedeutet Lernen von unterrichtlichem Handeln auch Umgang mit und Genese von unterrichtlichem Wissen. Welche Arten und Formen von Lehrer-Wissen sind dabei von Belang? In welchem Verhältnis stehen Wissen und Handeln, wenn unterrichtet oder über Unterricht gesprochen wird?

Das Verhältnis von Wissen und Handeln beim Unterrichten wird als Kern des Theorie-Teils im 2. Kapitel thematisiert.

- (3) Die UNB ist ein *Gespräch* über das Unterrichten. In seiner üblichen und hier untersuchten Konstellation – Praktikumslehrer und ein oder zwei Studierende – unterscheidet sich dieses Gespräch hinsichtlich seiner kommunikativen Struktur von andern Formen verbalen Lehrens und Lernens.

Die kommunikationstheoretischen Aspekte der UNB werden im 3. Kapitel dargestellt.

- (4) Das traditionelle Muster der Besprechung von Unterricht, so wie es in der Grundausbildung gehandhabt wird, ist nur eine von verschiedenen möglichen Formen. Vor allem in der Weiterbildung werden auch *andere Modelle von Gesprächen über Unterricht mit spezifischen formalen Merkmalen* praktiziert.

Derartige Konzepte von Unterrichtsnachbesprechungen werden im 4. Kapitel vorgestellt.

1. Der institutionell-strukturelle Kontext der Unterrichtsnachbesprechung im Theorie-Praxis-Bezug der Lehrerbildung

*Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.*

JOHANN WOLFGANG GOETHE

Mephistopheles⁵ in «Faust», Erster Teil, Verse 2038/2039 (1806)

Die Unterrichtsnachbesprechung ist ein Element der Lehrerbildung und hat einen spezifischen, von der Institution Lehrerbildung geprägten Kontext und von ihr definierte Strukturen. Die Lehrerbildung selbst hat sich unter bestimmten – beispielsweise politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen – Verhältnissen entwickelt und wurde den jeweiligen Voraussetzungen und Zielvorstellungen entsprechend verändert und angepasst. Die Ausbildung von Lehrern war deshalb kaum je «ideal», sondern entsprach jeweils einer historisch gewachsenen und deshalb historisch bedingten Situation.

Ein Kernpunkt und zugleich auch ein Topos der Lehrerbildung war und ist das Verhältnis von Theorie und Praxis oder – was bereits ein Verhältnis definiert – der sogenannte Theorie-Praxis-Bezug. Theorie und Praxis werden aus einer bestimmten Sicht interpretiert und dementsprechend auf eine bestimmte Art gewertet. Das Herstellen eines Bezuges zwischen Theorie und Praxis kann deshalb als Absicht betrachtet werden, die je spezifischen Werte der Theorie und der Praxis miteinander zu verbinden. Allerdings wird aus dem historischen Kontext erkennbar, dass Theorie ebenso wie Praxis in der Lehrerbildung genauso Konstrukte sind wie das Konstrukt des Theorie-Praxis-Bezug auch, entwickelt nach inhaltlichen und formalen Wertvorstellungen und damit entwicklungsleitenden Kriterien für die Lehrerbildung.

Die Besprechung von Unterricht ist eine Form des Theorie-Praxis-Bezuges: Das eigene Tun wird im Gespräch Gegenstand des beruflichen Lernens. Wie definiert die Institution Lehrerbildung dieses Element und wie sieht die Entwicklung des Kontextes aus? In diesem Kapitel wird schwerpunktmässig die historische Entwicklung des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerbildung skizziert, angefangen bei den noch kaum ausgebildeten «Schulmeistern» am Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Konzeption der Pädagogischen Hochschulen am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In diesem institutionell-strukturellen Kontext wird die Bedeutung und Funktion der Unterrichtsnachbesprechung als einem Element der Lehrerbildung ersichtlich.

⁵ Zu beachten ist bei diesem Zitat, was oft unbedacht übernommen wird: dass nämlich diese berühmten Verse nicht von Faust, sondern von *Mephistopheles*, dem teuflischen Versucher und Verführer des Faust, gesprochen werden. Sein Name geht u.a. zurück auf das lateinische Wort «mephitis», was eine schadenbringende Ausdünstung, Gestank bedeutet; im Französischen existiert das Adjektiv «méphistophélique»/teuflisch, und der Ausdruck ist verwandt mit dem Verb «se méfier», d.h. misstrauen, sich hüten vor etwas oder vor jemandem. Die Verse dürften demnach nicht unbedacht übernommen werden...

1.1 Die historische Entwicklung des Theorie-Praxis-Bezuges von der seminaristischen Lehrerbildung im 19. Jahrhundert bis zur Pädagogischen Hochschule

Die hier skizzierte Entwicklung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen kann insgesamt als eine Epoche der Lehrerbildungsgeschichte bezeichnet werden, nämlich als diejenige der seminaristischen Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz im Zeitraum der letzten ungefähr zweihundert Jahre. Die Ansiedlung der Ausbildung von Lehrern in Seminaren wurde ebenso von bestimmten Vorstellungen geprägt wie die Struktur der Ausbildung selbst, insbesondere von Vorstellungen zur Bedeutung und Funktion von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Ein letztlich entwicklungsbestimmendes Moment für die Ausbildung von Lehrern ist darin zu erkennen, dass die Grundausbildung vor der eigentlichen Berufsausübung zugleich auch immer als Initiation verstanden wurde und verstanden wird, woraus sich ein bestimmtes Verhältnis von Theorie und Praxis ergab.

1.1.1 Der «Schulmeister» als ungelernter Lehrer

Die Ursprünge der institutionalisierten Lehrerbildung liegen weniger weit zurück, als man sich das für den Stand der Lehrer vielleicht wünschen würde. Auch wenn Lehrer in ihrer Profession gelegentlich mit Ärzten oder Juristen verglichen werden: Hinsichtlich der Ausbildung sind die Wurzeln dieser Berufe völlig unterschiedlich. Während Ärzte und Juristen sogenannten «freie Berufe» sind und auf eine lange akademische Berufsbildungstradition zurückblicken können, konnte sich bis Ende des 18. Jahrhunderts «jeder zum Schulmann [bilden], wie er mochte und konnte, froh, die Fertigkeit selbst gewonnen zu haben, um die Methode meist unbekümmert.» (WIRZ 1825; nach CRIBLEZ 2002a) «Schulmann» heisst es hier, «Schullehrer» andernorts; «Schulmeister» lautet eine weitere und übliche Bezeichnung, welche aber nur ironisch verstanden werden kann, denn im Gegensatz zu den wirklichen (Handwerks-) Meistern und Angehörigen einer Zunft gab es für die «Schulmeister» weder eine Meisterprüfung noch eine Zunft. Deren Tätigkeit war etwas Abgeleitetes, Sekundäres: Lesen und Schreiben lehren, Psalmen vorsingen, Katechisieren usw. ADORNO (1965, 73/74) erklärt die Geringschätzung⁶ dem (vor allem damaligen) Lehrer gegenüber dadurch, dass der «Schulmeister» als «Erbe des scriba», d.h. des kopierenden Schreibers (vor allem des Schreibmönchs im Kloster) und mithin als ein Nichtselbst-Denkender betrachtet wurde.⁷ Ein Schulmeister war jemand, der ausschliesslich Dinge, die man ihm in Lehrbüchern genau vorgab, an die Schüler weitervermittelte.⁸ Ein Handwerks-Meister dagegen hatte auf der Grundlage einer fachlichen

⁶ Vgl. dazu auch die pejorative Konnotation des im US-Amerikanischen existierenden Adjektivs «didactic» als eines überspitzt «schulmeisterlichen», lehrerzentrierten Unterrichts.

⁷ Bereits Sokrates (470-399 v.Chr.) hatte den «Sophisten» (von der Wortbedeutung her eigentlich «Weise») vorgeworfen, dass sie als Nicht-Wissende bloss spitzfindige Antworten und Pseudo-Wissen für Geld verkauften; vgl. dazu die Hinweise von GAARDER in Anmerkung 94.

⁸ Eine Parallele zum modernen Unterricht kann darin gesehen werden, dass es heute durchaus gute Lehrbücher und -mittel gibt, welche den Lehrer aber dazu verführen können, im Unterricht bloss «das Buch durchzunehmen», ohne sich dabei allzu viele eigene Gedanken zu machen. «Wird ‚guter Unterricht‘ mit dem Abarbeiten eines von Experten entwickelten Schulbuches gleichgesetzt, besteht die naheliegende

Ausbildung eine definierte Qualifikation, die ihn als Meister seiner Zunft auszeichnete, und zudem die Befugnis, sein Wissen und Können als Lehrmeister an Lehrlinge weiterzugeben. Die «Schulmeisterei» war meist bloss ein «Amt», das nur während eines Teils des Jahres (vorwiegend im Winter, wenn die Kinder nicht auf dem Hof mitarbeiten mussten) von Männern ausgeübt wurde, welche daneben noch einen «richtigen Beruf» gelernt hatten, dort aber nicht selten gescheitert oder auf einen Zusatzverdienst angewiesen waren. SCHNEIDER (1905, 88) führt auf, welche Berufe die Schulmeister im Gebiet des Kantons Bern gemäss einer Erhebung⁹ von 1799 eigentlich gelernt hatten (in Klammern die Anzahl): «Landwirte (170), Weber und Spinner (56), Schneider (25), Schuster (22), Schreiner, Drechsler und Glaser (17), Zimmermann (13), Maurer, Dachdecker und Steinhauer (10), Küfer (4), Wagner (4), Seiler (3), Buchbinder (2), Schreiber (5), Krämer (2), Uhrmacher (2), Gerber, Hutmacher, Korbmacher, Spengler, Ziegler, Maler, Blattmacher, Knopfmacher (je 1) sowie Söldner (13).»

Im Jahr 1798 wurde in der Schweiz erstmals die Ausbildung von Lehrkräften thematisiert und in der Folge lebhaft diskutiert (HELFENBERGER 2003, 27-45). Die grossen politischen Umwälzungen von 1798-1830 (Helvetik, Mediation, Restauration) hatten auch Auswirkungen auf das Schulwesen und insbesondere auf die Lehrerbildung. Damit man sich ein Bild von der herrschenden Situation machen konnte, wurden Erhebungen durchgeführt und Berichte geschrieben. Ein erster derartiger Bericht wurde von Helfer Gruner aus Bern verfasst (GRUNER 1801; nach HELFENBERGER 2002, 29-31); GRUNER beschreibt darin «gesundheits- und hygienewidrige Schulräumlichkeiten, ungenügende Anzahl Schulhäuser, die auch noch für andere Zwecke freistehen müssen, zu grosse Schülerzahl¹⁰ pro Lehrer, zuwenig und uneinheitliches didaktisches Material, wenig gebildete, ungenügend bezahlte und auf Nebenverdienst angewiesene Lehrkräfte, viele Absenzen, unklare gesetzliche Regelungen und anderes.» (HELFENBERGER 2002, 30) Neben den problematischen Schulverhältnissen wird insbesondere auch über die damaligen «Schullehrer» berichtet:

«Schon die Abfassung der Antworten [für die Befragung], die elenden Handschriften etc. der Schullehrer können einigen, aber gewiss noch lange keinen hinreichenden Begriff über die Barbare und die ganz unter aller Kritik sich befindende Lehrart und Verfassung unserer Schulen gewähren. Kein einziger Schulmeister kann für sich selbst gehörig lesen und schreiben, und keiner dieser sonst gutmütigen und ihrem Geleise nach fleissigen Leute hat das mindeste Gefühl von der Grösse ihrer Unwissenheit.»

(Pfarrer Lutz in seinem Begleitschreiben zur «Enquête» über die Schulverhältnisse in Gsteig bei Interlaken, 8. März 1799; zitiert nach SCHNEIDER 1905, 91)

Gefahr, dass zur Unterrichtsvorbereitung wenig eigenständige Durchdringung der Inhalte und wenig eigene didaktische Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts investiert werden. Im Extremfall wird die Lehrkraft so zum Klassenmanager für Schulbuchbearbeitungen» (STAUB 2001, 191) – wobei Letzteres eine moderne Übertragung des Wortes «Schulmeister» wäre.

⁹ Bei der Untersuchung handelt es sich um die «Enquête» von 1799; siehe HELFENBERGER 2002, 32.

¹⁰ JAGGI (1933, 10/11) nennt dazu konkrete Zahlen: «In Bezug auf die Stärke der Klasse bestehen ungemein verschiedenartige Verhältnisse. Im Jura beträgt sie durchschnittlich 30 bis 40, sinkt aber gelegentlich auch unter 20. Im Emmental, Ob- und Nid-Aargau und anderswo findet man es nicht der Mühe wert, für nur 50 Kinder eine Schule zu errichten. Es gibt Klassen mit 90, 160, ja mit 200 Kindern. In den reformierten Gebieten ist die durchschnittliche Schülerzahl einer Klasse ungefähr 90, in den katholischen 52. Amtsbezirksweise geordnet besitzt Delsberg die niedrigste Durchschnittszahl, nämlich 27; die höchste weist Trachselwald auf mit 140 Kindern pro Klasse.»

Im Einzelnen wurden die «Schulmeister» in ihren beruflichen Fähigkeiten folgendermassen beschrieben:

- «1. Daniel Hunziker von Aarau, 21 Jahre alt, ledig, von Handwerk ein Uhrmacher; buchstabiert und liest gut, schreibt gut, singt mittelmässig, ist im Katechisieren schwach, im Rechnen versteht er mehr, als zu einem Schullehrer auf dem Lande nötig ist.
2. Ulrich Jermann buchstabiert und liest richtig, singt gut, schreibt mittelmässig, ist im Katechisieren schwach, rechnet zur Bedürfnis.
3. Johannes Riher von Umiken, ein Jüngling von etwas mehr als 17 Jahren, buchstabiert und liest gut, versteht die Vocal- und Figuralmusik, schlägt die Orgel, schreibt gut und rechnet die 4 Spezies, ist im Katechisieren noch schwach, zeigt aber gute Anlagen. [...]
8. Niklaus Siegenthaler buchstabiert und liest richtig, singt mittelmässig, schreibt mittelmässig, ist im Katechisieren schwach, hat nicht gerechnet.»

(SCHNEIDER 1905, 99-101; die Angaben sind den noch vorhandenen Akten des Bernischen Regierungsrates, datiert vom 3.11.1799, entnommen.)

Ähnlich schilderte auch Philipp Albert STAPFER, helvetischer (d.h. zur Zeit der Helvetik) Minister der Wissenschaften und Künste von 1798-1803, die Schulverhältnisse, wobei er zusätzlich auch noch strukturelle Defizite beklagt:

«Die Schulmeister sind schlecht besoldet. Es fehlt ihnen selbst an Kenntnissen und Fertigkeiten, welche sie ihren Lehrlingen beibringen sollen; die Lehrgegenstände reichen keineswegs an die Bedürfnisse des Menschen, der seine Würde fühlen, und des Bürgers, der seine Rechte kennen, seine Pflichten erfüllen soll. Die Lehrart ist verkehrt, vernunftwidrig, die Schulzucht ist bald zu streng, bald zu nachlässig und auf alle Fälle unzureichend. Die irre geleiteten Begriffe des Volks haben auch in diesem Theile der gesellschaftlichen Verhältnisse, unter dem Vorwande der Freiheit, Zügellosigkeit veranlasst, Frechheit erzeugt und Rohheit begünstigt.» (STAPFER, nach einem Dokument im Bundesarchiv, BA B 1423; HELFENBERGER 2002, 32)

Eine konkrete Darstellung (auf der Grundlage der Berichte, welche das Bernische Erziehungsdepartement am 12.12.1831 veranlasst hatte) liefert JAGGI:

«Wo es besonders primitiv zu- und hergeht, drücken sich die Kinder morgens bei Schulbeginn in die Bänke, suchen ihre Bücher hervor, worauf der Schulmeister kommandiert: Kinder, lernt! Dann beginnt in wirrem Durcheinander ein gewaltiges Reden, Schreien und Lärmen, bis etliche kräftige Stockschläge und Rutenhiebe auf den Tisch einige Ruhe gebieten. Gewandtere Lehrer entwerfen einen Stundenplan und gliedern die Klasse in Abteilungen. In der Regel bleibt aber auch so ein grosser Teil der Schüler unbeschäftigt, bald die jüngeren, bald die älteren.» (JAGGI 1933, 11)

Das negative Bild (unter den Berichten fanden sich auch positive Beispiele) von der Schule im Allgemeinen und den Lehrern im Besonderen wurde in der Folge auch argumentativ benutzt, um damit die notwendigen Veränderungen der Schule und der Lehrerbildung, längerfristig aber eigentlich bestimmte gesellschaftspolitische Ziele zu erreichen.¹¹

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die damaligen «Schulmeister» waren meist nicht-ausgebildete, ungelernete Lehrer. Wer unterrichten wollte und eine Stelle erhielt, machte das, und zwar so, wie er es als richtig empfand. Auf Grund der

¹¹ Im Jahr 1798 erhielt die Eidgenossenschaft unter dem Druck Frankreichs eine neue Verfassung nach französischen Vorbild mit den Grundlagen der allgemeinen Rechtsgleichheit, Volkssouveränität und Gewaltentrennung – Ideale, die vor allem mittels der allgemeinen Bildung verwirklicht werden sollten, indem in der Schule demokratiefähige und entsprechend ihren Begabungen gut ausgebildete Bürger erzogen werden sollten.

staatlich verordneten Erhebungen und Untersuchungen – die «Enquête» von 1799 und später die «Schul-Examen» – wurden die Schulmeister dann einerseits für ein definiertes Gehalt eingestuft und andererseits quasi berufsbegleitend in eine Art ergänzende Ausbildung in Kurse geschickt, um Defizite in ihrem Wissen und Können zu beheben.¹² Diese Ausbildung oder Fortbildung¹³ der Lehrer erfolgte an sogenannten «Normalanstalten» vor allem während der schulfreien Sommermonate, wobei üblicherweise ein Pfarrer oder ein Schulmeister die künftigen Lehrer auf ihren Beruf vorbereitete (HELFENBERGER 2002, 28; CRIBLEZ 2002b, 81). Von einer institutionalisierten, erkennbar strukturierten Lehrerbildung kann bis zur Gründungsphase der Lehrerbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum gesprochen werden, weil die damaligen Lehrer kaum je mit einer Theorie zu ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrer, wohl aber mit einer im Alltag nicht einfach zu bewältigenden Praxis konfrontiert wurden. Diese nicht-ausgebildeten Lehrer unterrichteten also vor allem aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen aus der Praxis und meist ohne jeglichen pädagogischen oder didaktischen Theoriehintergrund.

1.1.2 Die Gründung der Lehrer- und Lehrerinnenseminare

Das Bedürfnis nach einer institutionalisierten Lehrerbildung war zu Beginn des 19. Jahrhunderts offensichtlich und durch mehrere Erhebungen und Untersuchungen erwiesen. Der Zürcher Pfarrer August Heinrich WIRZ fasste 1826 die verschiedenen Untersuchungsergebnisse und Berichte zusammen und hielt fest:

«Die Bildung, welche ein Lehrer besitzt, muss nothwendiger Weise auf den Unterricht, den er ertheilt, einen unmittelbaren und bedeutenden Einfluss haben. Erwirbt er sich klare Begriffe, hinlängliche und wohlgeordnete Kenntnisse, verbindet sich mit seiner Fertigkeit im Beruf die Liebe zu demselben und die Treue, und mit den Gaben des Verstandes die Güte des Herzens : so wird auch sein Unterricht zur Aufhellung der jugendlichen Denkkraft, zur Bereicherung der Einsichten, zur Schärfung des Urtheils, zur lobenswerthen Thätigkeit, und zur sittlichen Verbesserung leiten. Ist es hingegen in seinem Kopfe öde und leer, betrachtet er den Beruf als eine Last und als niedriges Geschäft, mangelt es ihm an Sicherheit der Kenntnisse und an ihrer geschickten Anwendung, ist

¹² Eine eindrückliche Beschreibung aus der Sicht eines betroffenen Schulmeisters findet sich im Roman «Leiden und Freuden eines Schulmeisters» von GOTTHELF (1839). Im ersten Kapitel schildert der Schulmeister Peter Käser, wie ihm der Bescheid zu seiner Einschätzung eröffnet wurde, nachdem «alle Schulmeister inquiriert» worden waren und man erhoben hatte, «wie gelehrt ein jeder sei.» Der «wohlerwürdige Herr Schulkommissär» sagt ihm: «So ists mir eben leid, Euch sagen zu müssen, dass sie Euch gar nichts mehr gesprochen und unter die Klasse versetzt haben, welcher man noch nicht hundertfünfzig Franken zusprechen könne, sondern sie bei ihrem einstweiligen Einkommen lassen müsse; doch könnt Ihr bei besserer Fortbildung neue Ansprüche machen und von Glück noch reden; denn wäret Ihr, als Ihr das Examen gemacht, einen halben Monat älter gewesen, so würdet Ihr vielleicht für bildungsunfähig erklärt worden sein.» (GOTTHELF 1839; Ausgabe 1963, 9-15)

¹³ CRIBLEZ (2002b, 81) bezeichnet dies als «Vorformen (Protoformen) der institutionalisierten Lehrerbildung» und versteht darunter die «Bemühungen um die Lehrerbildung vor der Einrichtung der Seminare.» Neben den Kursen in den Sommermonaten werden auch noch genannt:

- schriftliche Anleitungen für Landschullehrer mit Anweisungen für das Unterrichten,
- das Kreisschullehrersystem (z.B. in den Kantonen Zürich und Thurgau), wobei Kreisschullehrer ihr Wissen und ihre Fähigkeiten lokal und regional an andere Lehrer weitervermittelten,
- Lehrerkonferenzen mit einem Erfahrungsaustausch und
- Schullehrerbibliotheken für die permanente Weiterbildung der Lehrer.

der Grund seines Herzens nicht frey von Härte, Eigennutz und thörichter Ehrsucht: so wird sein Unterricht nur wenig wirken, den Kindern wenig zur Entwicklung der Begriffe helfen, ihre Geschicklichkeit in den Lehrfächern nur sparsam befördern, ihnen weder Liebe zum Vorwärtsschreiten im Lernen, noch Eifern zum Üben des Guten und Edlen einflößen, und dem Lehrer nur geringe Achtung und Unterstützung erwerben. Wenn hierüber [...] kein Zweifel walten kann, so wird wohl auch niemand in Abrede stellen, dass es unendlich wichtig sey, auf welche Weise der Lehrer seine Bildung erhalte.» (WIRZ 1826; nach CRIBLEZ 2002b, 79)

Mit dieser Begrifflichkeit formuliert WIRZ einen Anspruch, der die Lehrerbildung nachhaltig beeinflussen sollte. Verstand und Herz waren beim Lehrer gefragt, Wissen und Liebe, Intellekt und Charakter – und all das sollten die künftigen Lehrer nach WIRZ in der Lehrerbildung erwerben. Bloss: Wie sollte diese Lehrerbildung aussehen? Weil man sich auf eidgenössischer Ebene nicht einigen konnte und die Idee von gemeinsamen eidgenössischen Lehrerbildungsinstitutionen scheiterte (CRIBLEZ 2002a und 2002b; HELFENBERGER 2002, 36-41), gingen die damaligen Kantone in der Schweiz bei der Lehrerbildung fortan je eigene Wege.

Die wichtigste Frage, die sich dabei stellte, war diejenige nach dem Grundmodell der Lehrerbildung. Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG), in deren Auftrag WIRZ seinen Bericht verfasst hatte, schrieb dazu 1829 eine Preisfrage aus:

«Sind zur Bildung der gewöhnlichen Landschullehrer förmliche Seminarien, in denen sie ein Paar Jahre bleiben müssten, entschieden nothwendig; oder ist die Bildung derselben in so genannten Normalanstalten, oder durch Lehrer in Musterschulen genügend, ja vielleicht vorzuziehen, und welches wäre, im einen oder andern Falle, die wünschenswerthe Einrichtung?»

(BAGGESEN 1829, 219; nach CRIBLEZ 2002b, 80)

Was wird grundsätzlich als besser angesehen: Eine theoretische oder eine praktische Ausbildung der Lehrer?¹⁴ Carl BAGGESEN fasste die Antworten auf diese entscheidende Frage zusammen und beschrieb danach zwei unterschiedliche Grundmodelle der Lehrerbildung, nämlich einerseits das Lehrerseminar und andererseits die Musterschule oder Normalschule.¹⁵ Die Seminare definierte BAGGESEN (1829, 225; nach CRIBLEZ 2002b, 80) als «Anstalten für Lehrer-Bildung, in welchen die Zöglinge während einer Reihe von Jahren in Cursen durchs ganze Jahr unterrichtet oder zum

¹⁴ In Deutschland wurde damals dieselbe Frage diskutiert; Diesterweg vertrat in seiner «Lebensfrage der Zivilisation» (1836) die Position der akademischen Ausbildung für Volksschullehrer, während Beneke dies in einer Gegenschrift ablehnte. OEKLENS (2002, 587/588) bemerkt dazu: «Es ist, historisch gesehen, faszinierend, wie lange sich überflüssige Dualismen im Reflexionsfeld der Lehrerbildung halten, wie attraktiv sie sind und wie wenig man davon loskommt. Der Streit über seminaristische Formen der Ausbildung ist nicht entschieden, [...] angehende Primarschullehrer können immer noch auf ‚Kunden‘ statt auf Wissenschaft verpflichtet werden, ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ lassen sich nach wie vor als unüberbrückbare Kluft verstehen und weiterhin kann die ‚Persönlichkeit‘ der angehenden Lehrkräfte gegen den Anspruch der Fächer und so der Sachen ausgespielt werden.»

¹⁵ Zur Terminologie ist anzumerken, dass die Bezeichnungen «Seminar», «Musterschule» und «Normalschule» weder einheitlich noch trennscharf, teilweise sogar widersprüchlich verwendet wurden (CRIBLEZ 2002b, 80). «Musterschule» und «Normalschule» waren oftmals Synonyme, «obwohl der Begriff ‚Normalschule‘ zunächst eigentlich nur Musterschulen bezeichnete, in denen nach der Normalmethode des Schlesiger Abtes Johann Ignaz von Felbiger gearbeitet wurde.» (ebd.) Verwirrenderweise werden zudem die Seminare in der französischsprachigen Schweiz bis heute als «École normale» bezeichnet. Die spätere institutionelle Verbindung von Seminar und Musterschule führte wiederum zu begrifflichen Problemen, indem die dem Seminar angegliederte «Übungsschule» oftmals wiederum als «Musterschule» und die dort arbeitenden Lehrer als «Übungs- oder Musterlehrer» bezeichnet wurden.

Theil erzogen werden, daselbst Wohnung finden und unter bestimmten Lehrern zu ihrem Berufe die nöthige Anleitung genießen»; dagegen seien Normal- oder Musterschulen «eigens da und dort bezeichnete Schulen, an welche die dem Schulberufe sich widmenden Individuen gewiesen sind, um in denselben, durch dieselben und neben denselben, unter Anleitung eines geschickten, verständigen und erfahrenen Schulmannes, der einer solchen Schule vorsteht, zu Lehrern gebildet zu werden.» Die erste Variante (Seminar) war primär gekennzeichnet durch den Erwerb von theoretischen Kenntnissen in einer spezifischen Lehrerausbildungsinstitution, die zweite (Musterschule) dadurch, dass die künftigen Lehrer ihren Beruf primär durch Handeln in einer Art Meisterlehre bei amtierenden Lehrern als Lehrmeistern erlernten. CRIBLEZ (2002a, 20) typisiert die beiden Modelle in einer Gegenüberstellung folgendermaßen:

Gegenüberstellung der zwei Ausbildungskonzepte für Lehrer	
Lehrerseminar (Prototyp einer theoriebasierten Ausbildung)	Musterschule (Prototyp der Ausbildung als «Meisterlehre»)
Betonung des wissenschaftlichen Unterrichts und der theoretischen Kenntnisse	Betonung der praktischen Tüchtigkeit und Führung einer Schule
Kombination von Verstandeskultur und sittlich-religiöser Bildung	Praktische Einübung in der Schule
Lehrstoffe gehen weit über das hinaus, was die Lehrer im Volksschulunterricht zu unterrichten haben	Lehrstoffe beschränken sich in der Ausbildung weitgehend auf die Lehrstoffe des Volksschulunterrichts
Erteilung des Unterrichts durch verschiedene, fachlich spezialisierte Lehrkräfte	Unterricht wird von Generalisten erteilt
Wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte verfügen über die notwendigen psychologischen, pädagogischen und anthropologischen Kenntnisse	Mangelnde pädagogische psychologische und methodische Einsicht in die Komplexität des Unterrichts und der Erziehung
Möglichkeit der erzieherischen Einwirkung auf die sittliche Bildung der Zöglinge	Geringe Möglichkeit der sittlichen Einwirkung
Hohe Kosten	Billigkeit, leichte Ausführung
Einheitlichkeit der Ausbildung und Mannigfaltigkeit der Standpunkte durch die verschiedenen Lehrkräfte	Einseitigkeit der Musterlehrer; Abhängigkeit der Qualität der Ausbildung vom einzelnen Musterlehrer
Zentrumsorientierung	Lokale und regionale Orientierung
Gefahr des Eigendünkels durch die wissenschaftliche Ausbildung und des Kasten-geistes in der Internatsatmosphäre	Problem der genügenden Anzahl und der Qualität der Musterschulen

Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG) konnte sich nicht für eines dieser beiden Modelle entscheiden. In der Folge präjudizierten die politischen Ereignisse in der Schweiz anfangs der 1830er-Jahre die Entscheide über die Lehrerbildung. «Die Gründung der staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenseminare¹⁶ in der ersten Hälfte

¹⁶ Die Lehrerinnenausbildung verlief bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts nach CLAUDIA CROTTI (2002, 209-264) und MAGDALENA MICHEL BINDER (2002, 265-314) nicht gleich wie Lehrerausbildung. Schrittweise

des 19. Jahrhunderts war einer der wichtigsten Versuche des liberalen Rechtsstaates, die nachwachsende Generation durch Bildung und Erziehung auf die eigenen politischen und weltanschaulichen Grundlagen zu verpflichten.» (CRIBLEZ 2002b, 87) Die meisten Lehrer- und Lehrerinnenseminare wurden im Zeitraum von 1833 bis Ende des 19. Jahrhunderts gegründet; dies waren beispielsweise (nach CRIBLEZ 2000a, 24, wo die vollständige Liste enthalten ist):

1822	Lehrerseminar Aarau (erstes Seminar in der Schweiz)
1832	Lehrerseminar Küsnacht ZH
1833	Lehrerseminar Münchenbuchsee BE (später Lehrerseminar Hofwil-Bern)
1833	Thurgauisches Lehrerseminar Kreuzlingen
1837	Lehrerseminar Schiers GR
1838	Lehrerinnenseminar Niederbipp BE
1841	Lehrerseminar St. Urban LU (ab 1868 Hitzkirch LU)
1842	Lehrerinnenseminar Baldegg LU
1852	Bündner Lehrerseminar Chur
1854	Evangelisches Lehrerseminar Muristalden-Bern
1875	Lehrerseminar Sitten
1880	Lehrerinnenseminar der Töchterschule Basel
1905	Lehrerinnenseminar der Stadt Luzern

Bis ungefähr Ende des 19. Jahrhunderts war das seminaristische Konzept der Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der deutschsprachigen Schweiz flächendeckend eingeführt (CRIBLEZ 2002a, 28). In der Darstellung derjenigen Ausbildungsinstitutionen, die in die vorliegende Untersuchung einbezogen wurden (in Abschnitt 6.4.1, Seiten 115-131), wird auf die Gründung und Entwicklung der jeweiligen Institutionen näher eingegangen.

1.1.3 Die Übungsschule als Element der seminaristischen Lehrerbildung

Ein gemeinsames und herausragendes Strukturmerkmal der Lehrer- und Lehrerinnenseminare ist die früher oder später dem Seminar angegliederte «Übungs- oder Musterschule». Man hatte sich zwar praktisch überall aus (bildungs-) politischen Gründen bewusst für das seminaristische Modell und damit gegen das Modell der Lehrerbildung¹⁷ in der Konzeption einer Lehre in einer Musterschule entschieden – aber es gab dennoch auch andere Stimmen:

«Man ist in der Lehrerbildung [...] im Laufe der Zeit von einem Extrem ins andere geraten. Wer in der guten alten Zeit Lehrer werden wollte, ging zu einem Schulmeister in die

wurde aber die Lehrerinnen- und Lehrerbildung homogenisiert, allerdings gewertet: «Die Lehrerinnenbildung wird der Lehrerbildung angeglichen, denn vom ‚weniger als‘ der Lehrerinnenbildung wird sie dem ‚besser‘ der Lehrerbildung, die als Massstab gilt, angepasst.» (MICHEL BINDER 2002, 265)

Vgl. dazu auch die Hinweise zur Entwicklung des Lehrerinnenseminars Luzern zum Pädagogischen Zentrum Musegg Luzern (in Abschnitt 6.4.1, Seiten 126-128).

¹⁷ Präzisiert werden müsste, dass hier ausschliesslich von der Lehrerbildung für Lehrer an der Volksschule in der deutschsprachigen Schweiz die Rede ist. Interessanterweise scheint die Entwicklung der Ausbildung von Hochschullehrern anders verlaufen zu sein, wie ein Blick in die Darstellung von RHEINBERG, BROMME et al. (2001, 334) zeigt: «Während Lehrer an öffentlichen Schulen [...] üblicherweise auf ihre Aufgabe systematisch vorbereitet werden, bleibt die didaktische Ausbildung des deutschen Hochschullehrers in der Lehre bislang weitgehend dem Zufall überlassen. Der normale Weg der ‚Ausbildung‘ erfolgt nach dem Prinzip der ‚Meisterlehre‘, d.h. durch die Beobachtung von ‚Vorbildern‘ und die Verarbeitung von Erfahrungen mit der eigenen selbständigen Lehrpraxis.»

Lehre und erlernte in der Schule durch längeres Vor- und Nachmachen das Schulehalten, wie irgend ein Handwerk erlernt wird. Der praktischen Ausbildung wurde alle Zeit gewidmet; die allgemeine Bildung dieser Schulmeister blieb so sehr im Rückstand, dass mancher kaum notdürftig das wusste, was er seine Kinder lehren sollte. Vor etwa vierzig Jahren [d.h. etwa 1830-1840] ‚verfuhr‘ man dann den Wagen der Schulmeisterbildung ins andere Strassenbord. Über alles, was zwischen Himmel und Erde liegt, und noch einiges mehr, sollten die Schulmeister unterrichtet werden; die Hauptsache aber, die praktische Ausbildung im Schulehalten, wurde als Aschenbrödel in eine Ecke verwiesen.»

(Konrektor JOSS vom Evangelischen Seminar Muristalden-Bern 1872 in seiner Schrift «Die Lehrerbildungsfrage der Gegenwart»; JOSS setzte sich vehement und erfolgreich für die Angliederung einer Übungsschule ans Seminar ein. Nach STAUB 1979, 19/20 in der Jubiläumsschrift «125 Jahre Evangelisches Seminar und 100 Jahre Seminarschule Muristalden»)

Der hier monierten Einseitigkeit sollte mit der Angliederung von «Übungs- oder Musterschulen»¹⁸ ans Seminar begegnet werden, und damit wurde eine spezifische Form des Theorie-Praxis-Bezuges geprägt, die in der Lehrerbildung der deutschsprachigen Schweiz bis Ende des 20. Jahrhunderts Gültigkeit besass: Die Seminaristen und Seminaristinnen sollten einerseits im Theorieunterricht am Seminar neben einer breiten fachlichen Ausbildung die nötigen theoretischen Kenntnisse im beruflichen Bereich erwerben, und andererseits in der Übungsschule und in den Praktika diese Kenntnisse anwenden und einüben können. Mit dieser Doppelstrategie wollte man die Vorteile der beiden Konzeptionen Lehrerseminar und Musterschule in einer einzigen Konzeption vereinen und deren Nachteile eliminieren, womit das Basismodell der einphasigen Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz mit der konstitutiven Idee des «Theorie-Praxis-Bezuges» geboren war.

1862 gründete Tuiskon ZILLER in Leipzig ein pädagogisches Universitätsseminar mit einer dreiklassigen Übungsschule, welche eine doppelte Funktion hatte: Sie sollte sowohl der praktischen Aus- und Fortbildung der Lehrer wie auch der wissenschaftlichen Entwicklung des Unterrichts dienen. Diese Schule wurde später nach Jena verlegt, wo sie unter ZILLER und seinen Nachfolgern – darunter insbesondere Wilhelm REIN – europäische Berühmtheit erlangte. REIN nannte in seinem «Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik» (1909, 363-367) einen möglichen Grund für den Erfolg dieser Übungsschule: «An den Lehrerbildungsanstalten sind [die Übungsschulen] allgemein und frühzeitig eingeführt worden, da man einsah, dass den künftigen Volksschullehrern und -lehrerinnen eine Theorie ohne Praxis nichts nütze sei, dass vielmehr in ihrer Ausbildung die engste Verbindung von Theorie und Praxis zu herrschen habe.» Diese «Verbindung von Theorie und Praxis» in der Übungsschule REIN's sah grundsätzlich folgendermassen aus:

«Die Praktikanten übernahmen Unterricht an der Übungsschule. Jede Woche fand ein Praktikum, gehalten von einem Übungslehrer oder einem Praktikanten, statt. Das wurde dann an der ‚Konferenz‘ besprochen. Erst gab der Praktikant eine Selbstkritik, worauf ein vorher bestimmter Rezensent die allgemeine Besprechung einleitete.»

(KLEINERT 1951; Lexikon der Pädagogik / III, 376, Artikel über REIN)

Dieses Grundmuster wurde von den Übungsschulen, welche den Seminaren in der Schweiz angegliedert oder eigens für die Seminare gebaut und errichtet wurden,

¹⁸ Im Folgenden wird – wenn dies nicht anderweitig vorgegeben ist – nur noch der Begriff *Übungsschule* verwendet, insbesondere auch, um eine Verwechslung mit der (oben skizzierten) Konzeption der Lehrerbildung ausschliesslich an einer Musterschule in der Form der Meisterlehre zu vermeiden.

übernommen und über einen Zeitraum von über hundert Jahren mehr oder weniger gleich beibehalten: Die Seminaristen hatten in ihrem Stundenplan wöchentlich mehrere Lektionen oder einen Halbtage «Übungsschule», d.h. Lektionen, die sie in der Übungsschule verbrachten und dabei entweder bei einem Übungslehrer hospitierten oder in den Klassen des Übungslehrers nach dessen Anweisungen selbst unterrichteten. Zusätzlich fanden mehrere längerdauernde Praktika entweder ebenfalls in der Übungsschule oder bei zusätzlichen Praktikumslehrern an weiteren Schulen statt. Dabei übernahmen die Seminaristen sukzessive von einfachen Aufgaben immer umfangreichere und anspruchsvollere Tätigkeiten, quasi vom Erzählen einer Geschichte und Wandtafel-Schreiben über das Gestalten einer Einführung oder Übungssequenz und einer Gruppenarbeit bis zum eigenverantwortlichen Unterrichten von umfassenden thematischen Einheiten über einen Zeitraum von mehreren Wochen.

Bei der obigen Beschreibung der Übungsschule nach REIN ist besonders darauf hinzuweisen, dass dort der Unterricht im Rahmen eines spezifischen strukturellen Elementes der Lehrerbildung – der zitierten ‚Konferenz‘ – thematisiert, respektive «besprochen» wurde. Die Verbindung von Theorie und Praxis wird als konstitutive Idee im Zusammenhang mit der Übungsschule und mit den Praktika (die teilweise in der Übungsschule und teilweise auch ausserhalb stattfanden) immer wieder genannt. So schreibt REIN in seinen «Leitsätzen zur Übungsschule» beispielsweise:

«14. Zur Gewinnung einer von der pädagogischen Einsicht durchdrungenen Praxis ist erforderlich :

- a) Erteilung eines zusammenhängenden Unterrichts in mehreren Lehrfächern,
- b) genaue, auf didaktische Anweisungen gegründete Vorarbeit,
- c) Verarbeitung der eigenen und fremden Praxis in eingehender wissenschaftlicher Beurteilung. [...]

17. Die hohe Bestimmung der Übungsschule muss darin gesucht werden, dass dieselbe nicht sowohl der Zurichtung der Kandidaten für besondere Lehrfächer oder Lehrstufen oder Lehrgänge dienen solle, als vielmehr der Erzeugung eines pädagogischen Denkens, Fühlens und Wollens, d.h. einer allgemeinen pädagogischen Bildung, welche zum späteren Eintritt in jede spezielle Schulpraxis befähigt.» (REIN 1909; Ausgabe 2001, 263/264)

Die Übungsschule wurde von REIN als ein Bereich des Lehrerseminars und deshalb die Praxis in Verbindung mit der Theorie betrachtet. REIN ging damit von der Selbstverständlichkeit einer theoretisch fundierten Lehrerbildung aus, welche aber für sich allein nicht genügen konnte. Deshalb war für REIN klar, dass «das Lehrverfahren [in der Übungsschule] den Forderungen der Didaktik gerecht werden» musste (ebd., 265), und die Besprechung des Unterrichts als «Verarbeitung der eigenen und fremden Praxis» im Sinne einer «eingehenden wissenschaftlichen Beurteilung» interpretiert wurde (ebd., siehe oben). Das bedeutet, dass die Übungsschule explizit als ein Anwendungs- und Übungsfeld der theoretischen Ausbildung definiert wurde und damit deutlich die Praxis in einer spezifischen Verbindung zur Theorie. Sie war keinesfalls ein Bereich in der Lehrerbildung, wo unabhängig von der Theorie oder sogar im Gegensatz zur Theorie praktische Fähigkeiten und Kenntnisse erworben werden sollten¹⁹ – womit ja de facto der in der deutschsprachigen Schweiz gefällte

¹⁹ DEWEY (1904; Ausgabe 1992) war ebenfalls ausdrücklich der Auffassung, dass die praktische Ausbildung von Lehrern in engster Verbindung mit dem theoretischen Fundament und sukzessive auf diesem aufbauend zu gestalten sei. Das Unterrichten der Stud solle «genau bestimmten Zwecken dienen, anstatt sich in tausenderlei Dinge zu verlieren. Es ist für den Lehrerstudenten viel wichtiger, für den *aufbauenden*

Entscheid für die seminaristische Ausbildung wenn auch nicht konzeptionell, so doch (im Sinne eines «heimlichen Lehrplanes») strukturell unterlaufen worden wäre. Oder vielleicht doch: unterlaufen worden ist?

Mit der Institution Übungsschule als Teil der Institution Seminar hatten die Seminaristen zwei Arten von ausbildenden Lehrern, nämlich einerseits die Seminarlehrer im Fach- und berufsvorbereitenden Unterricht am Seminar, und andererseits die Übungs- und Praktikumslehrer in der Übungsschule und in den Praktika im Berufsfeld. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Rolle und Funktion der Übungslehrer und diejenige des Methodiklehrers am Seminar, der an einigen Seminaren zugleich der Leiter der Übungsschule war.²⁰

Die Übungslehrer waren (wie die übrigen Praktikumslehrer) einerseits Volksschullehrer mit einer eigenen Klasse, und andererseits hatten sie eine Ausbildungsfunktion den Seminaristen gegenüber. Für diese künftigen Lehrer galten sie als ein berufliches Vorbild, denn sie waren erfolgreiche Meisterlehrer oder Lehrmeister, die im Schulalltag ihr berufliches Wissen und Können unter Beweis stellten und deshalb für ihre Ausbildungsfunktion legitimiert schienen. Kritisch kann darauf hingewiesen werden, dass diese Legitimation für sich allein der ursprünglichen Idee der Übungsschule widerspricht: Nach REIN sollte das von den Übungslehrern praktizierte «Lehrverfahren den Forderungen der Didaktik gerecht werden» (siehe oben), m.a.W., die Praxis der Übungslehrer sollte mit der Theorie (zumindest der Didaktik) korrespondieren, das von den Übungslehrern vermittelte Wissen und Können sollte Bezüge zu dem im Theorieunterricht erworbenen Wissen haben.

Eine besondere Vermittlungsfunktion hatten diejenigen Lehrer, welche sowohl Übungslehrer waren und zugleich Theorieunterricht am Seminar erteilten oder welche anfänglich Übungslehrer waren und nachher am Seminar Methodikunterricht erteilten, wie dies bei den Methodiklehrern sehr oft der Fall war. Als typisches Beispiel darf der seinerzeit zweite Methodiklehrer (nach der Gründung des Seminars) und Nachfolger des «ersten und einflussreichsten Seminar- und Methodiklehrers Vinzenz Fries» (ACHERMANN 1969, 40/41) am Seminar Hitzkirch (Kanton Luzern) gelten:

«Müller Josef, von Alberswil, 1839 bis 1893, war von 1873 bis zu seinem Tode Methodiklehrer. [...] Er holte sich im Seminar Rathausen unter Dula seine berufliche Bildung. Als Lehrer wirkte er kurze Zeit in Schongau, dann während zwei Jahren in Hochdorf. Von hier kehrte er nach Altwis zurück, betrieb eine Bäckerei und führte zugleich die Gesamtschule Mosen, später jene von Hämikon. 1867 wurde er an die Gesamtschule Hitzkirch gewählt. Als im folgenden Jahr das Seminar nach Hitzkirch verlegt wurde, erklärte man diese Schule als Seminarübungsschule, und Müller hatte die Seminaristen in die Schulpraxis einzuführen. [...] 1873 wurde er Seminarlehrer und unterrichtete Methodik, Deutsch, Geschichte und Geographie. Als die Mittelschule 1877 aufgehoben wurde, über-

Unterricht irgendeines Gebietes Verantwortung zu übernehmen und ein Gefühl für die Vorwärtsbewegung in diesem Gebiet zu bekommen, als eine gewisse Zahl von Einzelstunden in verschiedenen Gebieten zu unterrichten. Was wir wollen ist mit andern Worten nicht so sehr technisches Geschick, als vielmehr ein wachsendes Gefühl für die geistige Entwicklung von Menschen und die Fähigkeit, sie zu fördern. [...]

Nichts von dem, was ich bisher gesagt habe, richtet sich gegen eine direkte unterrichtspraktische Ausbildung, vorausgesetzt, die Bedingungen erlauben es, dass sie in realistischer Form durchgeführt wird, und vorausgesetzt, dass der Lehrerstudent vorher die pädagogisch-didaktische Theorie, die Fachausbildung und die schulpraktischen Studien im Sinne der Labor-Konzeption [laboratory type] durchlaufen hat.» (ebd., 308/309)

²⁰ Nach den Vorstellungen REIN's war allerdings kein geringerer als der Seminardirektor zugleich Vorsteher der Übungsschule (1909; Ausgabe 2001, 265).

nahm er wieder die Seminarübungsschule, behielt aber den Unterricht in der Allgemeinen Methodik und in der Methodik des muttersprachlichen Unterrichts bei.»
(ACHERMANN 1969, 133)

Diese prototypische berufliche Karriere eines Methodiklehrers illustriert eine sehr spezifische Art der Vermittlung von beruflichem Wissen: Als nicht-akademisch gebildete Seminarlehrer vermittelten die Methodiklehrer dasjenige Wissen, das sie in ihrer beruflichen Praxis als Lehrer an der Übungsschule erworben hatten. Der Methodikunterricht war deshalb – im Gegensatz beispielsweise zum Pädagogik- und Psychologieunterricht – ausdrücklich nicht wissenschaftlich begründet, sondern vielmehr durch die eigene Berufspraxis legitimiert. Der Methodiklehrer als ehemaliger Volksschullehrer war quasi ein «theoretisch gewordener Praktiker» und als Repräsentant der Übungslehrer im Seminar ein Garant dafür, dass im Seminar eine praxistaugliche und nützliche Methodik vermittelt wurde.

Die zum Teil wechselvolle Geschichte der einzelnen Übungsschulen wird hier nicht weiter verfolgt. Insgesamt kann die Institution Übungsschule zweifellos als ein Erfolgsmodell der deutschschweizerischen (und teilweise deutschen) Lehrerbildung beurteilt werden.²¹ Die meisten Übungsschulen hatten bis zur Tertiarisierung der Lehrerbildung in der Schweiz anfangs des 21. Jahrhunderts Bestand und bewährten sich als institutionalisierte Struktur der Verbindung von Theorie und Praxis insgesamt weit über hundert Jahre.

1.1.4 Die Verstärkung der wissenschaftlichen Ausrichtung der Lehrerbildung im LEMO-Bericht von 1975

Knappe hundert Jahre nach der Konzeption des Theorie-Praxis-Bezuges mittels der Übungsschule finden sich im «Bericht der Expertenkommission über die ‚Lehrerbildung von morgen‘» (sogenannter LEMO-Bericht; MÜLLER et al., 1975) zwar immer noch Begriffe und Definitionen wie «Anwendung und Erprobung der Theorie» (ebd., 343) oder eine Definition der «Übungsschule / Exercice d’application [sic!]» als «Veranstaltung, bei der der Lehrerstudent berufliche Verhaltensweisen [...] praktisch einübt» (ebd., 344), respektive des «Übungslehrers» als «Lehrer, der [...] mit Gruppen von Lehrerstudenten praktische Übungen durchführt» und des «Praktikumslehrers» als eines «erfahrenen Lehrers, der seine Klasse den Lehrerstudenten für das Praktikum zur Verfügung stellt und die Lehrerstudenten berät und beurteilt».

Die grundsätzlichen Vorstellungen dessen, weshalb und was und wie in den Lehrpraktika zu lehren und zu lernen sei, scheinen sich im Verlaufe der Zeit von 1830 bis 1975 nur wenig verändert zu haben. Dennoch kann dieser «LEMO-Bericht» auch als Ergebnis und Niederschlag eines Diskurses angesehen werden, welcher die Lehrerbildung und mit ihr die Lehrpraktika strukturell und inhaltlich verändern wollte und in der Folge (wenn auch teilweise spät) tatsächlich veränderte. Das Ergebnisdokument verstand sich ausdrücklich als «wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung» (ebd., 20) und verwies gleichzeitig grundsätzlich und wiederholt darauf, die Lehrerbildung müsse selbst ebenfalls auf einer «wissenschaftlichen Grundlage beruhen» (ebd., 20) und «wissenschaftsorientiert» erfolgen, was bedeute,

²¹ Im Lexikon-Artikel über REIN findet sich der Nachsatz: «Es ist auffallend, dass ein so wirksames Modell an den übrigen Universitäten [!] kaum Nachfolge fand.» (KLEINERT 1951; Lexikon der Pädagogik/III, 376)

dass der erziehungswissenschaftliche Theorieunterricht in seinem «Aufbau der Systematik der universitären Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Didaktik u.a.» (ebd., 102) zu folgen habe. Mit dem Anspruch der Orientierung an der Wissenschaft wurde im LEMO-Bericht 1975 unterstrichen, was mit dem Entscheid für die seminarisistische, d.h. theorieorientierte Lehrerbildung (und gegen die primär praxisorientierte Ausbildung an «Musterschulen») in den 1830er-Jahren bereits zum Ausdruck gekommen war: Die Lehrerbildung sollte grundsätzlich auf einem wissenschaftlich-theoretischen Fundament aufgebaut und ausdrücklich nicht als eine an einem Handwerk orientierte Lehre bei einem Lehrmeister konzipiert werden. Insofern sah der LEMO-Bericht keine grundsätzliche Wende für die Lehrerbildung vor, sondern eher eine Akzentuierung des Anspruchs der Wissenschaftlichkeit in ihrer grundsätzlich theoretischen Ausrichtung.

Neben dem einer Systematik folgenden Theorieunterricht schlug der LEMO-Bericht «anwendungsbezogene Lernbereiche» vor wie z.B. «Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsgestaltung, Beurteilung des Unterrichts und des Unterrichtserfolgs» (ebd., 105) oder «Anwendungs- und Tätigkeitsbereiche» wie z.B. «Schülerbeurteilung, Schule und Elternhaus, auffällige Kinder, Übertrittsverfahren» (ebd., 104/105). In den zum LEMO-Bericht erschienenen «Sammelreferaten zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen» erläutert AEBLI (1975, 20-28) diese neue Sichtweise. Er nennt «zwei Wege der Behandlung der Erziehungswissenschaften: den systematischen und denjenigen nach Anwendungsbereichen» (ebd., 20). Die Theorie, respektive die «geeigneten Theorie-Elemente» haben die Funktion, Probleme der Praxis aus den sogenannten «Anwendungsbereichen» zu klären. Die Studierenden sollen daher in ihrer Ausbildung mit beidem konfrontiert werden: sowohl mit dem systematischen Studium der Erziehungswissenschaften, welches ihnen «Orientierung innerhalb derselben vermittelt» (ebd., 22)²² und die Ziele der Wissenschaftlichkeit, der Systematik und Einsicht verfolgt, wie auch mit «konkreten Aufgaben, welche die Praxis stellt» (ebd., 23) und dabei nach einer Anwendung theoretischer Elemente verlangt. Insofern sieht AEBLI (ebd., 28) «die Lehrerbildung in einem intensiven Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von Systematik und Anwendung. Wenn es ihr gelingt, die beiden immer wieder zu verbinden, so werden beide Teile davon befruchtet.» Zu beachten ist, dass AEBLI hier zwar ebenfalls den Begriff der Anwendung braucht, aber nicht im Sinne des Umsetzens von theoretischen Elementen in Handlung, sondern vielmehr im Sinne des Einsetzens der Theorie-Elemente in die Darstellung und Deutung der Praxis, zum Beispiel in einem Diskurs über das Unterrichten als einem Fachgespräch in den Lehrpraktika, vergleichbar dem, was REIN in seiner Konzeption der Übungsschule mit der «Konferenz» (siehe oben) erreichen wollte. Es sei hier nochmals auf die Formulierung bei REIN (Leitsätze zur Übungsschule, 1909; Ausgabe 2001, 263/264; Hervorhebungen JS) hingewiesen. Die Übungsschule soll nicht einfach eine Erfahrungsbildung und damit blosses Handeln ermöglichen oder zu unterrichtlicher Handlungsroutine führen, sondern :

- Die Übungsschule dient der «Gewinnung einer von pädagogischer *Einsicht* durchdrungenen Praxis»;

²² In dieser Formulierung wird die grundlegende Betrachtungsweise der Bedeutung und Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung und damit auch eines der grossen Anliegen von HANS AEBLI erkennbar, welches er wenige Jahre später im Titel eines seiner psychologischen Hauptwerke programmatisch zusammengefasst – «Denken: das Ordnen des Tuns» (AEBLI 1980 und 1981).

- wichtig dabei ist die «*Verarbeitung* der eigenen und fremden Praxis»,
- und dies nicht (allein) auf der Basis von Praxiswissen, sondern vielmehr «in eingehender *wissenschaftlicher* Beurteilung».
- Deshalb ist die «Bestimmung der Übungsschule» nicht die «Zurichtung der Kandidaten für besondere Lehrfächer oder Lehrstufen oder Lehrgänge», sondern die «Erzeugung eines pädagogischen *Denkens*, Fühlens und Wollens».

Um es pointiert zu formulieren: Bloss von einem pädagogischen Handeln oder Können als Ziel des Unterrichtens in der Übungsschule ist bei REIN ganz klar *nicht* die Rede.

REIN betonte damit ausdrücklich die kognitiven Prozesse und die Wissenschaftlichkeit im Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Handeln. Das bedeutet, dass sowohl bei REIN in seiner Konzeption der Übungsschule im 19. Jahrhundert wie auch hundert Jahre später im LEMO-Bericht und den dazugehörigen Sammelreferaten nicht einfach Praxis neben Theorie gestellt wird, sondern dass gemäss diesen Auffassungen (1) eine solide Theorie vermittelt und Theoriewissen erworben werden soll, dass (2) unterrichtliche Erfahrungen in der Form von eigenem Handeln in der Praxis gemacht werden, und (3) ein Verbindungs- und Bezugsbereich von Theorie und Praxis geschaffen wird, wo explizit und eingehend über das konkret erlebte oder beobachtete Unterrichten nachgedacht und gesprochen wird. Es gibt demnach in der Lehrerbildung nicht nur die beiden – oft als Gegensätze kolportierten – Bereiche Theorie und Praxis, sondern es sind (neben der fachlichen) grundsätzlich drei Bereiche der beruflichen Ausbildung in der Lehrerbildung auszumachen:

- (1) der wissenschaftlich fundierte und orientierte Theorieunterricht in der Ausbildungsinstitution,
- (2) das unterrichtliche Handeln in der Praxis des Berufsfeldes (beispielsweise in der Übungsschule und in Praktika), und schliesslich
- (3) das Thematisieren des selbst erlebten oder beobachteten Unterrichtens in der Sprache und Begrifflichkeit des für das Unterrichten relevanten Wissens und mithin der Theorie, beispielsweise in der Form des Vor- und Nachbesprechens, des Diskutierens und Analysierens, des Entdeckens und Forschens, Begründen-Könnens und Verstehen-Wollens dessen, was im Unterricht geschieht und was man im Unterricht tut. Dieser dritte Bereich ist weder in seiner Bedeutung noch strukturell und konzeptionell gleichzusetzen mit einer simplen Evaluation des unterrichtlichen Handelns der Seminaristen. Er ist vielmehr – entsprechend den Ideen von REIN von ca. 1875 und dem LEMO-Bericht von 1975 – ein eigenständiges und in seiner integrierenden Funktion ein zentral bedeutsames Element der Lehrerbildung.

Was hinsichtlich dieses dritten Bereichs in Lehrpraktika realisiert wird, wird gemeinhin in der Praxis als «Unterrichtsnachbesprechung» bezeichnet und bildet den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

1.2 Die Bedeutung und Funktion der Unterrichtsnachbesprechung im institutionell-strukturellen Kontext des Theorie-Praxis-Bezuges

Mit dem LEMO-Bericht von 1975 begann sich in der Lehrerbildung das Ende des Anwendungs- wie auch des «Lehrlingsprinzips» abzuzeichnen. Die wissenschaftliche Forschung machte – nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Lehrwissen – auf die Handlungsunwirksamkeit von theoretisch vermitteltem, deklarativen Wissen aufmerksam und bezeichnete es als «träges Wissen» (siehe nachfolgendes Kapitel 2), womit das Anwendungsprinzip endgültig problematisiert wurde. SCHÖN (siehe ebenfalls Kapitel 2) prägte den Begriff von der «reflexiven Praxis», was das mehr oder weniger blinde Imitieren eines Meisterlehrers in den Praktika gemäss dem «Lehrlingsprinzip» obsolet werden liess. Dafür begann nun die «Karriere des ‚reflektierenden Praktikers‘» (OELKERS 2002, 601).

Die Strukturdiskussionen am Ende des 20. Jahrhunderts und die Frage danach, wo denn eigentlich eine allenfalls erneuerte und verbesserte Lehrerbildung zu verorten sei – nach wie vor auf Mittelschulstufe im Seminar? oder tertiarisiert in der Universität? oder in einer selbständigen Pädagogischen Hochschule? oder konsequenterweise in der Praxis des Berufsfeldes, in den Schulen der jeweiligen Zielstufe? – verdrängte eine vertiefte Auseinandersetzung mit den relevanten wissenschaftlichen Befunden, den pädagogischen Zielvorstellungen und den Inhalten ebenso wie mit den grundlegenden Fragen nach dem Verhältnis von Wissen und Handeln und nach der Genese von Wissen im Lehrerberuf. Allerdings formulieren REUSSER & WYSS (2000) einen Befund, der aufhorchen lassen müsste. Nach über hundertfünfzig Jahren permanent propagierter und immer wieder strukturell versuchter Verbindung von Theorie und Praxis kommen sie zum Schluss, dass

«entgegen der immer wieder zu hörenden Deklaration der Notwendigkeit einer engen Verknüpfung des Nachdenkens über pädagogische und didaktische Grundfragen mit dem unterrichtlichen Handeln [...] Theorie und Praxis vielerorts weiterhin unverbunden [sind]. Reflexion und Aktion spalten sich in je eigene, voneinander personell und organisatorisch getrennte Ausbildungsbereiche auf. Desgleichen fehlt es an curricularen Querbezügen zwischen den Fachstudien – soweit diese in der Ausbildung überhaupt ihren Platz finden – und den Berufswissenschaften. Noch immer fehlt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich gegenüber ihren Bezugswissenschaften ambivalent bis skeptisch verhält, eine minimal einigende und verbindende Berufssprache, was für die professionelle Identität der Lehrpersonen nicht ohne Folgen bleibt. Die derzeitige Struktur berufswissenschaftlicher Ausbildungen, vor allem die bis anhin wenig entwickelten Fachdidaktiken, aber auch das Disziplinverständnis mancher Fachdozentinnen und -dozenten, erschweren die Verknüpfung der Fachstudien mit der erziehungswissenschaftlichen Theorie und der Lehrpraxis.» (REUSSER & WYSS 2000, 7/8)

Zwar hat sich die Lehrerbildung seit den Missständen und der «Enquête» am Ende des 18. Jahrhunderts grundlegend verändert, respektive, es ist in diesem Zeitraum überhaupt erst eine institutionalisierte Lehrerbildung entstanden. Dennoch scheint es in den letzten zweihundert Jahren (noch) nicht gelungen zu sein, eine Lehrerbildung zu konzipieren, die ihrem eigenen Anspruch gerecht wird:

«Gradmesser der professionellen Qualifikation ist die *Fähigkeit, schulisches Geschehen allgemein sowie die eigene schulpraktische Erfahrung zu reflektieren, sie – teils mit wissenschaftlich geschärften Denkinstrumenten – zu analysieren*, und das gekoppelt mit der Fähigkeit, gewonnene Erkenntnisse in ein nachhaltig wirksames Handlungswissen umzusetzen.» (REUSSER & WYSS 2000, 9; Hervorhebung JS)

Die hier definierte Reflexionsfähigkeit als ein Gradmesser der professionellen Qualifikation von Lehrern kann erworben und gelernt, d.h. sukzessive aufgebaut und auch geübt werden: in den Unterrichtsbesprechungen der Lehrpraktika.

Damit erhält die Unterrichtsnachbesprechung eine spezifische Bedeutung und Funktion in der Ausbildung und für die Qualifikation von Lehrern. Das Besprechen von Unterricht in den Lehrpraktika ist nicht nurmehr eine evaluative Rückmeldung über richtig oder falsch und ein Vermitteln von Tipps, sondern sie dient dem Erwerb der Fähigkeit, über das eigene Unterrichten zu reflektieren. Die Studierenden nehmen demnach in der Unterrichtsbesprechung nicht einfach zur Kenntnis, ob ihr unterrichtliches Handeln gemäss den Vorstellungen der Übungs- und Praktikumslehrer «gut» war oder was auf welche Art «verbesserungswürdig» wäre und «wie man es auch noch machen könnte», sondern sie haben in der Unterrichtsnachbesprechung ein definiertes Lernziel: Die Studierenden erwerben hier primär Wissen, und zwar eine bestimmte Art und Form von Wissen, die in Beziehung steht einerseits zu «wissenschaftlich geschärften Denkinstrumenten» (siehe oben) oder generell zu Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen und Denken, und andererseits zum eigenen Handeln und dem mit diesem Handeln verbundenen und dieses Handeln leitende Wissen. Gleichzeitig führt der Erwerb und Anwendung dieses Reflexionswissens zu Erkenntnissen über das eigene Handeln und befähigt mithin die Studierenden, zu ihrem eigenen unterrichtlichen Handeln auf eine diagnostische Distanz zu gehen, indem sie dieses Handeln beschreiben und analysieren und fähig werden, das Handeln gegebenenfalls bewusst und begründet zu modifizieren, zu differenzieren und weiterzuentwickeln.

Aus dieser Sichtweise ist es eine Aufgabe der Lehrerbildung,

- (1) das nötige, wissenschaftlich fundierte Theoriewissen – auch in seiner Bedeutung als ein «Denkinstrument» für die Reflexion – aufzubauen und verfügbar zu machen,
- (2) unterrichtliches Handeln im Kontext des Berufsfeldes zu ermöglichen, in welchem seinerseits Wissen verwendet wird, und
- (3) in der Unterrichtsnachbesprechung die eigenen unterrichtlichen Erfahrungen und das schulische Geschehen reflektieren zu lernen. Die Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerausbildung dient deshalb nicht nur der Optimierung des Handelns, sondern sie ist ebenfalls ein Mittel zum Erwerb und zur Entwicklung und Differenzierung der Reflexionsfähigkeit.

Der Theorie-Praxis-Bezug ist deshalb nicht ausschliesslich oder primär ein organisatorisches und strukturelles Problem der Lehrerbildung; wichtig beim Theorie-Praxis-Bezug ist nach REUSSER (1989, 425-438) vielmehr die Herstellung einer denk-, beziehungsweise handlungspsychologischen Einheit zwischen Wissen und Handeln, Denken und Tun in der beruflichen Ausbildung. Im folgenden Kapitel wird deshalb das Verhältnis von Wissen und Handeln beim Unterrichten, respektive die Genese von unterrichtlichem Wissen dargestellt.

2. Zum Verhältnis von Wissen und Handeln beim Unterrichten

*Keine Begierde ist natürlicher als die Wissbegierde.
Wir erproben alle Mittel, die uns Erkenntnis verheissen.
Wenn wir mit dem Denken nicht weiterkommen, so behelfen wir uns mit der Erfahrung.
Sie bietet uns zwar nur eine schwächere und weniger würdige Möglichkeit,
doch die Wahrheit ist etwas so Grosses, dass wir keinen Notbehelf verschmähen dürfen,
der uns zu ihr führt.*

MICHEL DE MONTAIGNE, Essais (1588)
Drittes Buch, dreizehntes Kapitel, «Über die Erfahrung»

Das Verhältnis von Wissen und Handeln und im Speziellen die Bedeutung und Funktion, welche das Wissen für das Handeln hat, ist ein universelles Problem, welches vor den Psychologen unserer Zeit seit Jahrhunderten und Jahrtausenden vor allem die Philosophen interessierte. Die Antworten auf die beiden zugespitzt formulierten Leitfragen aus KANT's Philosophie «Was kann ich wissen? Was soll ich tun?»²³ prägten das abendländische Denken wesentlich mit; als Beispiele seien die folgenden, berühmt gewordenen Sätze erwähnt:

- «Ich weiss, dass ich nichts weiss» (SOKRATES),²⁴
- «Dilige et fac quod vis / Liebe und tue, was du willst» (AUGUSTINUS),²⁵
- «Wissen ist Macht» (FRANCIS BACON),²⁶
- «Cogito ergo sum / Ich denke, also bin ich» (RENÉ DESCARTES),²⁷
- «Wir wissen nicht, sondern wir raten» (KARL RAIMUND POPPER).²⁸

In diesem zweiten Kapitel wird das Verhältnis von Wissen und Handeln beim Unterrichten beleuchtet – zwar aus psychologischer Sicht, aber durchaus im Bewusstsein, dass bei einer derart weiten und grundsätzlichen Problematik die psychologische Fragestellung mitunter eng mit einem philosophischen Konzept verbunden sein kann. Diesen Zusammenhang zeigt auch AEBLI, dessen programmatischer Buchtitel «Denken: Das Ordnen des Tuns» (1980 und 1981) unmissverständlich darauf hindeutet, welche Funktion dem Denken im Verhältnis zum Handeln zugewiesen wird. Im letzten Kapitel (1981, 369-396) entwirft AEBLI einen persönlich formulierten «philosophischen Rahmen für die Deutungen des Denkens und seiner Ursprünge»

²³ «Was kann ich wissen?» ist der Leitsatz aus KANT's theoretischer, «Was soll ich tun?» derjenige aus seiner moralisch-praktischen Philosophie, die erste formuliert in der *Kritik der reinen Vernunft* im Jahr 1787 (zweite und bedeutend veränderte Auflage), die zweite 1788 in der *Kritik der praktischen Vernunft*.

²⁴ SOKRATES, um 400 v.Chr., in PLATON's Apologie, 21 c-e

²⁵ AUGUSTINUS, um 400 n.Chr., in: *In epistulam Joannis*, VII, 8

²⁶ Der Satz geht auf einen Aphorismus von BACON im *Neuen Organ der Wissenschaften* zurück (1623; Abschnitt I, 3), findet sich aber wörtlich in der bekannt gewordenen und pointierten Form so nicht.

²⁷ DESCARTES 1619, in: *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*, Abschnitt IV

²⁸ POPPER 1973, in: *Logik der Forschung*

mit dem der Philosophie zugeschriebenen Anliegen, «das Vielerlei des menschlichen Wissens mindestens unter gewissen Gesichtspunkten zu integrieren und nach einer Gesamtschau der menschlichen Situation und der Tätigkeiten des menschlichen Lebens zu streben» (ebd., 369). AEBLI sieht – gerade auch mit Blick auf den Lehrer und dessen Handeln im Unterricht – eine Kontinuität zwischen Tun und Denken in der Genese und Funktion, wenn er «das Denken als Abkömmling des Tuns und das Denken in seiner ordnenden Rückwirkung auf das Tun» beschreibt. Bereits vor der sogenannten «reflexiven Wende» (HERZOG 1995, 253) der Achtzigerjahre (vor allem SCHÖN 1983 und 1987) und mit Bezug auf DEWEY (1910) ist die paradigmatische Situation eines denkenden Menschen nach AEBLI jene, in welcher der Mensch in seinem Tun innehält oder «durch eine Schwierigkeit zum Innehalten gezwungen wird, und der sich fragt, wie er sein Tun wieder in Gang setzen könnte: ein Tun, das seine Ordnung sucht, eine Ordnung, die gefährdet, mindestens nicht fraglos ist. Aber auch eine Ordnung, die gefunden werden kann, die dem Denken zugänglich ist» (ebd., 372). Damit beschreibt AEBLI das Reflektieren als Situation eines Menschen,

«der sich selbst befragt, seine Lage verstehen und eine Verbesserung derselben zu finden sucht. [...] Der denkende Mensch beobachtet nicht nur sich selbst, er blickt nicht nach innen, in ein von der Umwelt abgelöstes Bewusstsein. Er beobachtet sich selbst in einer problematischen Situation. Er fragt sich, über welche Mittel er verfügt, um sein Problem zu lösen. Zugleich aber analysiert er auch die Gegebenheiten, mit denen er konfrontiert ist. [...] So konstruiert sich der Mensch die Werkzeuge seines Handelns und die Mittel seines Denkens.» (AEBLI 1981, 372f)

Diese – letztlich philosophische – Deutung und Darstellung entspricht in ihrer psychologischen Konstellation weitgehend der Situation des Lehrerstudenten in der Unterrichtsnachbesprechung: Er versucht, eine selbst erlebte Unterrichtssituation in einem Lehrpraktikum zu analysieren, stellt Überlegungen zum eigenen Handeln an und setzt so sein Wissen und Handeln miteinander in Beziehung. Wie die Handlungssituation «Unterrichten» diesbezüglich charakterisiert werden kann (Abschnitt 2.1), welche Arten und Formen von Wissen für das Unterrichten bedeutsam sind (Abschnitt 2.2) und wie dieses Wissen bei Lehrern entsteht (Abschnitt 2.3) sind die Hauptfragestellungen in diesem Kapitel. Abschliessend wird gezeigt (Abschnitt 2.4), dass die Unterrichtsnachbesprechung aus kognitionspsychologischer Sicht eine Verbindung des professionellen Regelwissens mit dem eigenen kontextuellen Fallwissen darstellt und dementsprechend für die Genese und Entwicklung des professionellen Wissens von Lehrern bedeutsam ist.

Anzumerken bleibt, dass «das ungeklärte Verhältnis von Wissen und Handeln» (RADTKE 1996), respektive «die komplizierte Beziehung zwischen Wissen und Handeln» (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1996) ein derart breites und unerschöpfliches Thema ist, dass sich in den nachfolgenden Darstellungen zwingend Ein- und Beschränkungen ergeben. Die ausgewählten Aspekte und Perspektiven haben primär das Lehrwissen und -handeln im Fokus sowie die sich daraus ergebenden Fragen zur Lehrerbildung.

2.1 Unterrichten als «Handeln unter Druck»

Unterrichten²⁹ oder die «Lehrtätigkeit» ist nicht die einzige berufliche Tätigkeit des Lehrers auf der Volks- und Mittelschulstufe, sondern ein Teilbereich der umfassenden «Lehrtätigkeiten»,³⁰ und Unterrichten ist in der Realität des Schulalltages in einigen Schulen und Klassen auch nicht mehr die wichtigste Aufgabe des Lehrers. Das berufliche Tätigkeitsfeld umfasst im Rahmen dessen, was früher üblicherweise mit der Formel «Erziehen und Unterrichten» zusammengefasst wurde, die verschiedensten Aufgaben. APEL (1990, 50-62) beispielsweise unterscheidet die grundlegenden Lehrtätigkeitsbereiche des Erziehens, Unterrichtens, Beratens, Beurteilens und Innovierens. Ein Lehrer muss zunehmend mehr Zeit investieren in Beratungs-, Beurteilungs- und Problemlösungsgespräche mit Schülern und Eltern, in Sitzungen und Besprechungen im Kollegium und in Arbeitsgruppen, in die Fortbildung, in das Verfassen von Berichten (differenzierte Schülerbeurteilung u.a.m.) und verschiedenste andere Dinge, die von ihm als Lehrer erwartet und verlangt werden. Dennoch ist das Unterrichten in der Klasse ein Kernbereich innerhalb seiner beruflichen Tätigkeiten und mitunter auch der Grundausbildung von Lehrern: Obwohl in den verschiedenen Praktika der Grundausbildung teilweise gezielt auch Tätigkeitsbereiche ausserhalb des Unterrichtens miteinbezogen werden, stellt das Unterrichten – und dabei vor allem das Selbst-Unterrichten, die eigene Unterrichtstätigkeit und -erfahrung – dennoch nach wie vor das Zentrum der berufspraktischen Ausbildung dar.³¹ In der Lehrerkognitionsforschung konzentrieren sich die Untersuchungen auf das Unterrichten als solches, wobei unterschieden wird zwischen der präaktiven (Vorbereitung) und interaktiven Phase (Durchführung) des Unterrichts (JACKSON 1968), vereinzelt auch einer postaktiven Phase (DICK 1996, 70). Die präaktive und die interaktive Phase sind in ihrer Handlungscharakteristik völlig unterschiedlich: Während der Lehrer bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung «Handlungsentwürfe» für das Unterrichten erstellt, welche «theoretisch und praktisch begründete Hypothesen über Sachstrukturen und Handlungszusammenhänge enthalten, die der Orientierungshilfe für das ‚didaktische Handeln‘ dienen» (FÜGLISTER 1978, 26), realisiert sich die Unterrichtspraxis wesentlich «in *kommunikativer und konstruktiver Interaktion* der am Unterrichtsprozess beteiligten Personen» (FÜGLISTER, ebd.). In der Unterrichtsvorbereitung arbeitet der Lehrer allein oder in einem kleinen Team und dementsprechend ohne aktuellen Zeit- und Erwartungsdruck, während die Unterrichtspraxis durch die Interaktion mit den Schülern als «Handeln unter Druck» (WAHL 1991) gekennzeichnet ist.

Die folgenden Faktoren charakterisieren das Unterrichten als «Handeln unter Druck»:

- Komplexität des Unterrichts

²⁹ Der Begriff wird hier im engeren Wortsinn verstanden als Lehren / Lehrtätigkeit, als Arbeit im Kontakt mit der Klasse, aber im weiten Sinn insofern, als damit jegliche Formen des Unterrichtens gemeint sind – vom traditionellen, darbietenden «Frontalunterricht» bis zu den «schülerzentrierten», «offenen» oder projektartigen Formen, bei denen der Lehrer tendenziell eine eher zurückhaltendere Funktion oder eine «Beratungsfunktion» hat.

³⁰ Vgl. dazu HERZOG 2001

³¹ Es könnte in diesem Zusammenhang die interessante Frage gestellt werden, inwiefern die Lehrergrundausbildung in ihrer Gewichtung der Ausbildungsbereiche den Anforderungen des Berufsalltages eines Lehrers gerecht wird.

- Situationsdynamik
- Zeitdruck, Erwartungsdruck, emotionaler Druck
- mehrere Handlungsalternativen
- Heterogenität der Klassen
- Veränderung der Unterrichtskonzeptionen als Folge der Veränderung der Bildungs- und Erziehungsziele

«Verschiedene Inhalte zu verschiedenen Zeiten an verschiedene Schüler (mit verschiedenen Hintergrund-Variablen) mit unterschiedlichen Methoden zu vermitteln» – damit beschreibt DICK (2000, 228) das «hochkomplexe Anspruchsniveau des Lehrerberufs». Die Komplexität³² des Unterrichts lässt sich nach DOYLE (1986, 394f; vgl. auch die Darstellung bei DICK 1996, 74ff) durch die folgenden Aspekte charakterisieren: Multidimensionality / Mehrdimensionalität (grosse Anzahl von Ereignissen in einer Unterrichtssituation und deren Vernetzung sowie die daraus resultierenden Aufgaben); Simultaneity / Simultaneität (zeitgleiches Ablaufen verschiedener Ereignisstränge; der Lehrer muss mehrere Ereignisse – z.B. das Verhalten einzelner Schüler und von Schülergruppen – und Faktoren – z.B. Zeit, Lernziele, Lernprozesse – gleichzeitig beachten); Immediacy / Unmittelbarkeit (ein Ereignis folgt sofort auf das nächste; Pausen für das Reflektieren oder Sich Distanzieren gibt es zwar zwischen den Lektionen, aber nicht während des Unterrichtens); Unpredictability / Unvorhersehbarkeit, Unberechenbarkeit (der konkrete Unterrichtsverlauf wird interaktiv durch die Schüler und den Lehrer bestimmt; viele Ereignisse können konkret nicht vorausgesehen werden); Publicness / Öffentlichkeit (das Lehrerverhalten wird durch die Schüler wahrgenommen und beachtet³³); History / Geschichtlichkeit (Akkumulation gemeinsamer Erfahrungen; weil Lehrer und Schüler über eine gewisse Zeit miteinander arbeiten, bilden sich Muster aus Erfahrungen, Erwartungen, Routinen und Normen, welche das aktuelle Unterrichtsgeschehen mitbestimmen). Aus dieser Perspektive der Komplexität des Unterrichts erachtet SHULMAN (1987, 384) das Unterrichten als «weit anspruchsvollere Beschäftigung als die Medizin».³⁴ KAMINSKI (1983, 52f) bezeichnet ein Handeln in mehrdimensionalen Situationen als «Mehrfachhandeln» und nennt dafür drei Merkmale, die auch auf das Unterrichten zutreffen: (1) Eine mehr oder weniger gleichzeitig stattfindende Handlungsregulation auf verschiedenen Ebenen, (2) das mehr oder weniger zeitgleiche oder überlappende Ausführen von mehreren relativ unabhängigen Handlungen, (3) ein funktionales ‚Eingebettetsein‘ solcher Handlungen bzw. Mehrfachhandlungen in übergreifende Handlungskontexte.

Für BROMME (1992, 117) gehört die These, dass Unterricht ein äusserst komplexes Geschehen sei, zwar «geradezu zu den Grundannahmen der Lehrerkognitionsforschung», die er aber relativiert. BROMME unterscheidet einerseits die Beschreibung von Unterricht durch Unterrichtsforscher als aussenstehenden Betrachtern eines Systems, bei welchem der Vergleich mit dem Lohhausenproblem³⁵ angemessen er-

³² Eine kritische Betrachtung des Begriffs «Komplexität» – und zwar auch im Blick auf den erziehungswissenschaftlichen Bereich – liefert MINNAMEIER (2000, 132-154).

³³ LORTIE (1975, 70) vergleicht den Lehrer deshalb mit dem Fisch in der Glaskugel: «Teachers act in fishbowls; each child normally can see how the others are treated.»

³⁴ Vgl. dazu die Notiz von DICK (1996, 73), der darauf aufmerksam macht, dass SHULMAN zwanzig Jahre an der Medical School of Chicago unterrichtete.

scheint: Es gebe eine Vielzahl von Variablen, die vielfältig vernetzt seien und deren Werte sowie ihre Beziehungen untereinander sich über die Zeit veränderten; die Variablenbeziehungen seien ebenfalls intransparent. Die Komplexität eines Problems oder Systems ist jedoch nach BROMME keine absolute Grösse; die Innensicht der Betroffenen kann anders sein: «Was für die aussenstehenden Betrachter eines Systems als komplex erscheint, muss für die Beteiligten nicht so komplex sein. Viele erfahrene Lehrer verfügen über verschiedene Techniken der praktischen Komplexitätsreduktion.» (ebd.) WAHL (2001, 158-160) spricht von «Strukturkomprimierungen», bei denen im (auch: unterrichtlichen) Handeln «Situationsklassen, -typen oder -prototypen» gebildet werden, «die es ermöglichen, schnell und souverän auf eine Anforderung zu reagieren, weil das die aktuelle Situation charakterisierende Grundproblem in seinen wesentlichen Zügen schon bei früheren Bewältigungsversuchen analysiert wurde.» Dabei verweist WAHL auf einen Vergleich von AEBLI (1980, 83), der bildhaft feststellte: «Indessen ergibt schon eine oberflächliche Betrachtung des Menschen, dass im Strome seiner Handlungen Wiederholungen vorkommen. Zwar steigt man nie zweimal in den gleichen Fluss. Indessen: die Badeszenen gleichen sich!» Ohne an dieser Stelle näher darauf einzugehen, wie der Lehrer mit dem Aspekt der Komplexität des Unterrichts umgeht, kann festgestellt werden, dass Unterrichten grundsätzlich als komplexes Geschehen beschrieben werden kann, das als solches hohe Anforderungen an den Lehrer stellt.

Als «Situationsdynamik» beschreiben WAHL & MUTZECK (1990, 29) den Umstand, dass eine bestimmte Unterrichtssituation nicht statisch ist, so dass der Lehrer sie in ihrer Konstitution analysieren und dann entsprechend reagieren könnte, sondern sich fortwährend verändert und entwickelt und beispielsweise im Falle einer Störung auch eskalieren kann. Ein Nicht-Reagieren³⁶ des Lehrers (z.B. Schweigen auf eine bestimmte Schüler-Antwort oder Nicht-Beachten einer provokativen Verhaltensweise) bewirkt ebenfalls eine Situationsveränderung. Der Lehrer kann in diesem Sinn im Unterricht nicht nicht-handeln; er ist unter einem permanenten «Handlungs-Druck».

Als weitere Faktoren des «Handelns unter Druck» nennen WAHL & MUTZECK (1990, 29/30; WAHL et al. 1991, 63) den Zeitdruck (verschiedene Situationen verlangen ein unmittelbares Reagieren) und den Erwartungsdruck, unmittelbar seitens der am Unterricht beteiligten Schüler, mittelbar auch durch deren Eltern, durch Behörden und weitere Instanzen; problematisch ist der Erwartungsdruck für den Lehrer auch insofern, als die Erwartungen diffus, heterogen oder gar widersprüchlich sein können. WAHL & MUTZECK berücksichtigen zudem, dass Lehrer in bestimmten Situa-

³⁵ DÖRNER (1983) charakterisiert dort eine komplexe Problemlösesituation durch Faktoren, wie sie auch auf den Unterricht zutreffen:

- es müssen viele Aspekte berücksichtigt werden,
- die Situation ist intransparent,
- viele situative Aspekte sind miteinander vernetzt, so dass eine Veränderung des einen eine Veränderung bei einem andern bewirkt,
- die Situation ist eigendynamisch, d.h. der Akteur / Lehrer ist selbst Teil eines Netzwerkes von aktiven und passiven Elementen,
- die Situation ist polytelisch, d.h. dass gleichzeitig mehrere, u.U. sogar widersprüchliche Ziele verfolgt werden müssen

³⁶ Ich verwende diesen Ausdruck, um damit anzudeuten, dass ein praktisches Nicht-Handeln – im Sinne von WATZLAWICK's metakommunikativem Axiom «Man kann nicht nicht-kommunizieren» (WATZLAWICK 1969, 50) – theoretisch auch ein Handeln ist.

tionen auch gefühlsmässig unter Druck geraten können, z.B. wenn sie unsicher sind oder ärgerlich werden; die Emotionen des Lehrers³⁷, respektive der in Kombination mit den weiteren Faktoren³⁸ entstehende emotionale Druck kann das Handeln beeinflussen.³⁹ «Situationsdynamik, Erwartungsdruck und emotionaler Druck bringen es demnach mit sich, dass die Entscheidungszeit in Interaktionssituationen oft so kurz ist, dass weder die Situation erkannt, noch eine angemessene Reaktion gefunden werden kann» (WAHL & MUTZECK 1990, 30).

Beim unterrichtlichen Handeln gibt es selten nur *eine* passende und adäquate Lösung oder Handlungsmöglichkeit. Das «richtige» konkrete Handeln in einer spezifischen Unterrichtssituation ist nicht an vorgegebene Regeln oder Bestimmungen gebunden. HERRMANN & HERTRAMP (2000, 176-181) greifen diesen Aspekt des Unterrichtens auf, indem sie idealtypisch zwei Arten von beruflichen Tätigkeiten unterscheiden: Bei den *regelgebundenen* Tätigkeiten gibt es demnach grundlegende, berufsbefähigende Kenntnisse und Fertigkeiten, welche in einer geregelten und regulären Ausbildung vermittelt, angeeignet und überprüft werden können.

«Dies ist das Muster der üblichen Berufsausbildung, die heute bis in die Fachhochschulen hineinreicht (und wohl auch für die seminaristische Lehrerausbildung charakteristisch war und ist). [...] Dieses Handeln lässt sich lehren und lernen; es lässt sich aufgrund von einschlägigen Vorgaben kontrollieren und effektieren; es lässt sich ohne Qualitätsverlust routinisieren bzw. gerade durch Routinisierung optimieren.»
(HERRMANN & HERTRAMP 2000, 176/177)

Im Gegensatz dazu sehen HERRMANN & HERTRAMP das Muster der (bloss) *regeleiteten* (also nicht an Regeln gebundenen) beruflichen Tätigkeiten, die in einer beruflichen «*Vorbereitung*, bei der lediglich *einige* berufsrelevante Grundkenntnisse und Fertigkeiten angeeignet werden konnten, die nur einen exemplarischen Ausschnitt aus dem Insgesamt des eigenverantwortlichen beruflichen Handelns und aus dem Gesamtrepertoire seiner Anforderungen und Herausforderungen darstellen» (ebd.,

³⁷ BROMME (1997, 202) macht darauf aufmerksam, dass die Lehrer-Emotionen (mit Ausnahme der Angst von Lehrern) und deren unterrichtliche Auswirkungen insgesamt noch recht wenig untersucht sind.

³⁸ In der präaktiven Phase (siehe oben) wirken sich Emotionen m.E. nicht gleich aus wie in der interaktiven Phase des Unterrichtens: Wenn ein Lehrer während der Unterrichtsvorbereitung beispielsweise unsicher oder ärgerlich wird, dabei aber weder durch die Zeit noch durch anwesende Schüler unter Druck ist, kann er mit diesen Emotionen anders umgehen. Das Beispiel zeigt, dass vor allem auch die Kombination der verschiedenen Faktoren das Unterrichten zu einem «Handeln unter Druck» werden lässt.

³⁹ Um die Beziehungen zwischen dem Wissen und Handeln (auch unter Druck) zu erforschen, wird nicht selten das Wissen und Verhalten von Schachspielern, resp. von Schachprogrammen, analysiert (vgl. z.B. BROMME 1991). Es scheint in diesem Zusammenhang interessant, dass letztlich die Emotionen des Menschen den Ausschlag über Sieg oder Niederlage geben können: In der Berichterstattung über das Turnier zwischen «Mensch und Maschine», respektive zwischen dem Schachweltmeister Wladimir Kramnik und dem Schachcomputer «Deep Fritz» in Bahrain im Oktober 2002 wurde hervorgehoben, dass der – zwar auf Grund seines «stählernen Nervenkostüms» mit dem Spitznamen ‚Eisberg‘ genannte – Weltmeister zwar sehr intelligent und brillant spielte, sich aber als Mensch gegen die Maschine schwertat, weil er «durch Fehler entmutigt wurde und sich auf der Suche nach Ruhm und Ehre zu waghalsigen Manövern verführen und hinreissen liess». (Das Turnier endete unentschieden 4:4.)

Die – äusserst interessanten und auch den Laien faszinierenden – neurophysiologischen Zusammenhänge müssen hier ausgeklammert werden; ich erwähne allerdings an dieser Stelle stellvertretend drei Autoren, die zu dieser Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven m.E. interessante Beiträge geliefert haben und die ich in diesem Sinne seinerzeit gerne zur Kenntnis genommen habe: VESTER (1978), GOLEMAN (1996) sowie ROTH (2001).

Hervorhebungen durch die Autoren). In dieser beruflichen Situation sehen HERRMANN & HERTRAMPH angehende Ärzte, Juristen und Lehrer, d.h.

«(freie) akademische Berufe [...], deren Ausübung man deshalb auch mit dem richtigen Begriff ‚Praxis‘ bezeichnet. Für diese Tätigkeiten lassen sich Grundsätze und Leitlinien formulieren, und mit unscharfen Randzonen lässt sich das Gebotene und Verantwortbare, das Zulässige und Hinnehmbare usw. darlegen und vom jeweiligen Gegenteil unterscheiden. Aber was im Einzelfall zu tun bzw. zu unterlassen ist und ob ein Sachverhalt und eine Regel in eine begründete Zuordnung (Subsumtion) gebracht werden können, muss ggf. von Fall zu Fall neu geprüft und neu entschieden werden; neue Ermessensspielräume müssen abgesteckt, neue Kriterien für neue Vorgehensweisen in neuen Fällen müssen eronnen, begründet und erprobt werden.»

(HERRMANN & HERTRAMPH 2000, 176f)

Die aus dieser Darstellung resultierende Problematik liegt auf der Hand: Während sich beispielsweise ein Jurist für die Analyse eines Falles die nötige Zeit nehmen kann und nehmen muss und eine Ärztin für eine Diagnose sorgfältig verschiedenste Dinge in Betracht ziehen und nötigenfalls genauere Abklärungen machen muss,⁴⁰ fehlt dem Lehrer in der Unterrichtssituation üblicherweise die Zeit, um verschiedene Handlungsalternativen zu überprüfen und dann sorgfältig abwägend Entscheide zu fällen. Weil der Lehrerberuf nicht als *regelgebundene*, sondern als *regelgeleitete* Tätigkeit charakterisiert werden kann, bei der nicht im vornherein klar feststeht, wie in welcher Situation gehandelt werden muss oder gehandelt werden soll, wird Unterrichten zu einem «Handeln unter Druck»: Es gibt mehrere Handlungsalternativen, und der Lehrer muss sich jeweils sofort entscheiden, wie er handelt.

In den letzten Jahren sind zwei weitere Faktoren zu beobachten, welche den Lehrer in seinem Handeln unter Druck setzen: einerseits die Heterogenität der Klassen und andererseits die Erweiterung des Methoden- und Medienspektrums. Bis in die Fünfzigerjahre des 20. Jahrhunderts unterrichteten Lehrer üblicherweise in der Jahrgangsklasse für alle Schüler dasselbe; man ging von – mehr oder weniger – homogenen Klassen und damit von ähnlichen Voraussetzungen seitens der Schüler aus. Im Jahre 1958 machte KLAFFKI in seiner (ersten Fassung der) berühmt gewordenen «Didaktischen Analyse» darauf aufmerksam, dass Unterricht im Blick auf «bestimmte Kinder und Jugendliche in einer bestimmten Situation» konzipiert werden sollte (KLAFFKI 1963, 126-153); in späteren Fassungen der «Didaktischen Analyse» (z.B. KLAFFKI 1978 und KLAFFKI 1980) wird – nicht zuletzt unter dem Eindruck der grossen Zahl von ausländischen Schülern in den Klassen vieler Schulen – auf die Unterschiedlichkeit der Schüler Bezug genommen, wenn KLAFFKI unter dem Einbezug von Grundfragen der Sozialisationsforschung feststellt:

«Wenn ich bisher die zweite Frage so formulierte: Der Lehrer müsse nach der Bedeutung des Themas oder der von ihm ins Auge gefassten Zielsetzung im Leben der Kinder oder der jungen Menschen, mit denen er im Unterricht zu tun hat, fragen, so wird in einer Neufassung darauf hingewiesen werden müssen, dass dieses gegenwärtige Leben der Kinder, ihre Interessen und ihre Erfahrungen immer unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen stehen, die in der Vorbereitung reflektiert werden müssen. [...] Die Frage lautet dann zum Beispiel: Hat meiner Einschätzung nach diese Zielsetzung und dieses Thema, das ich ins Auge gefasst habe, für Kinder, die aus unterschiedlichen Sozialisati-

⁴⁰ Ohne Zweifel gibt es auch in diesen Berufen Situationen, bei denen die Handelnden unter Druck stehen (man denke z.B. an eine komplizierte Operation in einem Notfall); ich meine dennoch, dass sich die erwähnten Berufe in dieser Hinsicht vom Lehrerberuf unterscheiden.

onsbedingungen kommen, die gleiche oder möglicherweise eine sehr unterschiedliche Bedeutung?» (KLAFFKI 1978, 70)

Fünfundzwanzig Jahre später kann ganz allgemein festgestellt werden, dass die Heterogenität der Klassen eine Realität ist (vgl. dazu BROMME 1992, 82). Nach dem mündlichen Bericht eines Lehrers an einem fünften Schuljahr in der Stadt Bern müsste dieser Lehrer elf Sprachen sprechen können, um alle seine verschiedenen Schüler in ihrer Muttersprache unterrichten zu können. Die Perspektive eines Lehrers ist nicht mehr primär diejenige dessen, der in *einer Klasse* unterrichtet und diese Klasse als homogenes Ganzes vor sich hat, sondern diejenige dessen, der in einer Klasse mit verschiedensten Schülern unterrichtet und sich dementsprechend genötigt sieht, im Unterricht fortwährend zu differenzieren, was sein Handeln zusätzlich erschweren kann.

Ein letzter Aspekt betrifft die grundlegenden Veränderungen der didaktischen Konzeption des Unterrichts, u.a. auch als Folge der veränderten Ansprüche und Anforderungen an die Schule. In der didaktischen Tradition und «kognitivistisch gefärbten Auffassung» (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2001, 605-613) der direkten Wissensvermittlung im Ganzklassenunterricht wurde das Lernen als regelhaft ablaufender Prozess der Informationsverarbeitung interpretiert, was zu den grundlegenden Annahmen eines im Voraus planbaren, systematisch-schrittweisen Vorgehens, von abgegrenzten und klar definierten Lerninhalten sowie strikten Lernkontrollen führte. Gemäss dem «Primat der Instruktion» übernahm der Lehrer die Rolle des «didactic leader», der vor allem die Funktion hatte, die Wissensinhalte «zu präsentieren und zu erklären sowie die Lernenden anzuleiten und ihre Lernfortschritte zu überwachen» (ebd., 607). Derartiger Unterricht liess sich weitgehend planen; Unterrichten konnte dementsprechend im Wesentlichen als Realisieren von geplanten Handlungen betrachtet werden. Mit den «erweiterten Lehr-/Lernformen» im Sinne der «konstruktivistisch gefärbten Auffassung» (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2001, 613-624) von Unterricht rückte das Lernen ins Zentrum, welches nun nicht mehr passiv, sondern aktiv im Sinne einer «konstruktiven Eigenaktivität» (ebd., 614) gesehen wird. Die Schüler sollen lernen, «je nach Vorwissen und vorhandenen Fähigkeiten selbstständig und selbstverantwortlich Wissen und Kulturtechniken zu erwerben und mit der Informationsfülle umzugehen, d.h. Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und das eigenen Wissen zu organisieren und zu konsolidieren.» (MESSNER & REUSSER 2000b, 278) Dadurch verändern sich Funktion und Rolle sowie die damit verbundenen unterrichtlichen Tätigkeiten des Lehrers grundlegend; er wird nicht mehr als der im Vordergrund stehende Wissensvermittler gesehen, sondern primär als ein im Hintergrund wirkender Lernbegleiter und Lernberater, der über ein breites, der jeweiligen Lernumgebung und -situation und den Lernhandlungen der Schüler angepasstes Repertoire von methodischen Formen verfügt (vgl. MESSNER & REUSSER 2000b, 278/279). Für das Lehrer-Handeln ist dabei charakteristisch, dass es reaktiv erfolgt und in diesem Sinne wenig voraussehbar und wenig planbar ist. MESSNER & REUSSER sehen diese neuen und sich rasch verändernden beruflichen Anforderungen und Aufgaben in Schule und Unterricht generell im Zusammenhang mit den veränderten sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und den dadurch bedingten veränderten Bildungs- und Erziehungszielen und folgern daraus, dass sich die Funktion der Grundausbildung verändere, indem diese nicht mehr die berufliche Qualifikation für ein ganzes Lehrerleben sichere, sondern die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg und das selbständige

Weiterlernen im Beruf schaffe. M.a.W.: Das über längere Zeit einigermaßen stabile Bild von Lehren und Lernen im Unterricht und von den damit verbundenen Lehrer-Funktionen und -Tätigkeiten weicht immer mehr einem sich permanent wandelnden Bild von immer neuen und veränderten Vorstellungen darüber, was die Schule leisten solle und was Lehrer zu tun hätten; eine Phase relativer Klarheit, Eindeutigkeit und Sicherheit bezüglich der Aufgaben der Schule und des Lehrers⁴¹ wird abgelöst von einer Phase der «Offenheit» und «Flexibilität», von Multikulturalität und Mehrperspektivismus, welche die Aufgaben der Schule multidimensional erscheinen lassen und die Lehrer in ihrem unterrichtlichen Handeln verunsichern.

Trotz der Etymologie des Begriffes «Schule» / *scholæ*⁴² kann Unterrichten heute in mehrfacher Hinsicht nicht als «Handeln in Musse», sondern muss vielmehr als «Handeln unter Druck» bezeichnet werden. Was leitet das Handeln des Lehrers, der beim Unterrichten keine Zeit zum ruhigen Nachdenken hat und in diesen Situationen kaum je sorgfältig verschiedene Möglichkeiten ausloten und Handlungsalternativen abwägen⁴³ kann? Wenn davon ausgegangen wird, dass das Lehrer-Handeln nicht einfach in der Begrifflichkeit der «Reiz-Reaktions-Theorie» beschrieben werden kann,⁴⁴ sondern allenfalls «zwischen den Reiz und die Reaktion ein bisschen Weisheit eingeschoben wird» (MILLER, GALANTER & PRIBRAM 1973, 12),⁴⁵ so stellen sich dennoch grundlegende Fragen: Welche Bedeutung und Funktion hat unter diesen Umständen all das Wissen, über das ein Lehrer verfügt und das er beispielsweise während der immerhin einige Jahre dauernden Grundausbildung oder in der Fortbildung erworben hat? Grundsätzlicher formuliert: Welche Arten und Formen von unterrichtlichem Wissen gibt es, wie entsteht es, und in welchen Bezügen steht dieses Wissen zum Handeln? Diesen Fragen wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

2.2 Die Struktur des professionellen Wissens bei Lehrern

So wie die Philosophie generell Fragen zum Verhältnis von Wissen und Handeln stellte (siehe oben), wurde auch versucht, das Wesen des Wissens darzustellen, respektive verschiedene Formen von Wissen zu unterscheiden. Der deutsche Philosoph MAX SCHELER (1874-1928) etwa liess sich dabei von der Phänomenologie HUSSERLS anregen und unterschied generell drei Formen des Wissens (SCHELER 1925 und

⁴¹ Vgl. dazu beispielsweise die Entwicklung der Formulierungen über die «Aufgaben der Schule» sowie der verschiedenen Lernziele (vor allem Richt- und Grobziele) und der Fachinhalte in den Lehrplänen der letzten Jahrzehnte.

⁴² Das Wort «Schule» stammt vom altgriechischen Wort *σχολή*/scholæ und bezeichnet ursprünglich eine Zeit der Musse, Rast und Ruhe (MENGE-GÜTHLING 1965, 670).

⁴³ Vgl. dazu die Definition von «deliberativem Handeln» in HERRMANN & HERTRAMPH (2000, 177): «Weighing facts and arguments; careful and slow in deciding; careful discussion and consideration of the reasons for and against a measure or question».

⁴⁴ Dies entspricht einer der Hauptannahmen des «Forschungsprojektes Subjektive Theorien» (siehe weiter unten), welche sich ausdrücklich von einem «behavioralen Subjektmodell» abheben will; vgl. dazu GROEBEN / WAHL / SCHLEE / SCHEELE 1988, 13-17.

⁴⁵ Vgl. dazu allerdings die sehr grundsätzlichen Vorbehalte und Überlegungen zum «Können und Wissen» von NEUWEG (2000, 65-82)

1926):⁴⁶ erstens das «Herrschaftswissen», welches dem Willen zur Macht entspringt und als «induktives Wissen» die Wissenschaft begründet, mittels welcher sich der Mensch die Umwelt unterwirft; zweitens das «Bildungswissen», welches als «Wesenswissen» oder «Wesensschau» die vom erkennenden Subjekt unabhängig bestehenden apriorischen Zusammenhänge erfasst; und drittens das «Heilswissen», das als metaphysisches Wissen über die Wissenschaftsprobleme hinausreicht und auf das Sein als solches und auf den Bezug zu Gott verweist. Mehr als eine Klassifikation erzeugte SCHELER dadurch allerdings nicht. Rund vierzig Jahre später unterschied JÜRGEN HABERMAS ein «technisches», «pragmatisches» und «emanzipatorisches Erkenntnisinteresse» (HABERMAS 1968; nach OELKERS & TENORTH 1991, 18) und «beeindruckte» mit der – wiederum – Trias dieser Wissensformen und der ihr «vermeintlich eigenen sozialen Funktionalität» die damalige Erziehungswissenschaft. Weil aber derartige Unterscheidungen trotz ihrer Absicht, «den Handlungsbezug des Wissens zu klären» (OELKERS & TENORTH, ebd.), genau dies nicht leisten konnten, wurden sie nicht weitergeführt.

Für OELKERS & TENORTH (1991) ist nicht entscheidend, «ob und wie sich die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft in ein metatheoretisches Schema einordnen lässt oder nicht, sondern wie das im Terrain dieser Disziplin aufzufindende und in Gebrauch befindliche Wissen beschaffen ist» und «wie es benutzt wird» (ebd., 19). Allerdings lässt sich feststellen, dass das professionelle Wissen von Lehrern erst seit wenigen Jahrzehnten Gegenstand der (primär: kognitionspsychologischen) Forschung ist. Dies lässt sich auch dadurch erklären, dass das Lehrwissen in der ersten Zeit, als der Berufsstand der Lehrer im 18. und 19. Jahrhundert entstand (siehe Kapitel 1), alles andere denn selbstverständlich – oder deutlicher: kaum vorhanden war. Die damaligen Lehrer «wussten nicht, was sie taten», d.h. sie hatten in der Regel weder ein Verständnis dessen, was noch wie sie lehrten. Dieser Missstand führte in der Schweiz (wie auch in andern Ländern) zur Gründung der Lehrerseminare. Aber auch in den USA wurde nach den Lehrerprüfungen von 1875 ausdrücklich verlangt, dass Lehrer erstens über ein Wissen hinsichtlich der Lehrinhalte und an zweiter Stelle über ein Wissen hinsichtlich der Theorien und Methoden des Unterrichtens verfügen mussten (SHULMAN 1986, 145). Bereits in dieser einfachen, allerdings bis heute (und durchaus auch im Schulalltag) verwendeten Differenzierung des Wissens von Lehrern wird unterschieden zwischen dem fachlichen (oder: inhaltlichen, curricularen) sowie dem pädagogischen (oder: unterrichtsmethodischen, erziehungswissenschaftlich-didaktischen) Wissen. Nach BROMME (1997, 195) ist diese Zweiteilung nicht nur eine Frage des Forschungsinteresses, sondern bei einigen Lehrergruppen auch ein subjektiver Sachverhalt, der zum professionellen Selbstverständnis beiträgt.⁴⁷ Die Aufgliederung der Wissensbereiche wird nicht zuletzt dadurch gerechtfertigt, als sie es ermöglicht, die kognitive Integration zu beschreiben, die in der Berufspraxis geschieht und bei welcher die in der Ausbildung disziplinär getrennten und von den Lehrer-Studierenden getrennt erworbenen Wissensbereiche miteinander verbunden

⁴⁶ Vgl. dazu die Erwähnung bei OELKERS & TENORTH (1991, 18) sowie die Darstellung im Lexikon der Pädagogik (1952), Band 3, 407-408

⁴⁷ Lehrer an höheren Schulen definieren ihr Selbstverständnis eher über ihre fachliche, Lehrer an der Volksschulstufe dagegen eher über die pädagogisch-didaktische Kompetenz (BROMME 1997; TERHART 2000b).

werden.⁴⁸ Im Folgenden werden – vor allem auch wegen ihres referenziellen Charakters – die beiden Konzepte von SHULMAN und BROMME zu den Wissensarten und -formen bei Lehrern dargestellt.

2.2.1 Die Wissensarten und Wissensformen bei Lehrern nach SHULMAN

«Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching» – bereits im Titel⁴⁹ seines grundlegenden Artikels von 1986 bezieht SHULMAN Stellung, möglicherweise auch, um dem diesem Artikel vorangestellten berüchtigten Aphorismus des Schriftstellers George Bernard Shaw: «He who can, does. He who cannot, teaches» seine eigene Auffassung entgegenzuhalten. «Diejenigen, die etwas verstehen» – aber: Was verstehen die Lehrer, und wie verstehen sie es? SHULMAN entwarf sein theoretisches Rahmenkonzept über das Lehrerwissen (SHULMAN 1986), um das Verhältnis der verschiedenen Wissensarten – namentlich das Verhältnis von Fachwissen und pädagogischem Wissen (im weiten Wortsinn) – zu klären. Das (nach SHULMAN's Wahrnehmung in der Forschung und «Bildungsadministration» vernachlässigte⁵⁰) Fachwissen wird im Unterricht «transformiert» vermittelt, und im Zuge dieser Transformationsprozesse entstehen neue Arten und Formen von Wissen. «Was sind die Quellen des Lehrerwissens? Woher weiss ein Lehrer das, was er weiss? Wie wird neues Wissen erworben, altes wieder-erinnert und beides kombiniert?» (SHULMAN 1986, 148) Die Forschungsergebnisse zu diesen Fragen führten SHULMAN zunächst zur Unterscheidung von «drei Arten von inhaltlichem Wissen:

- (a) Wissen über Fachinhalte (subject matter content knowledge),
- (b) pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge), und
- (c) curriculares Wissen (curricular knowledge)» (SHULMAN 1986, 149).⁵¹

Das *fachinhaltliche Wissen* ist für SHULMAN «mehr als lediglich ein Verfügen über die Fakten oder Konzepte eines Bereichs. Es verlangt ein Verstehen der Strukturen eines Faches.» (SHULMAN 1986, 150) Zudem aber müssen Lehrer «auch erklären können, warum eine bestimmte Behauptung für begründet gehalten wird, warum es von Vorteil ist, sie zu kennen, und in welchem Verhältnis sie zu anderen Aussagen innerhalb und ausserhalb der Disziplin wie auch in Theorie und Praxis steht.» (ebd.) Das fachinhaltliche Verständnis des Lehrers muss demjenigen eines nicht-pädagogischen Fachkollegen gleichen; insofern müsste ein Biologie-Lehrer ungefähr über das gleiche Fachwissen verfügen wie ein Diplom-Biologe.

⁴⁸ Der von SHULMAN (1986; siehe im folgenden Abschnitt) eingeführte Begriff des «Pedagogical content knowledge», resp. des pädagogischen Fachwissens erwies sich in der empirischen Forschung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrern als günstig; damit konnte in verschiedenen Untersuchungen die kognitive Integration fachlichen und pädagogischen Wissens als wesentliches Merkmal des Praxiswissens von Lehrern gezeigt werden (vgl. dazu BROMME 1997, 195/196).

⁴⁹ «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching» lautet der Originaltitel des Artikel von SHULMAN, so wie er ihn 1986 formulierte.

⁵⁰ SHULMAN's Vorwürfe betreffen primär die Gleichsetzung der «pädagogischen Vermittlungskompetenz» (welche im Zentrum stehe) mit der «Inhaltskompetenz» (welche «ausgeblendet» werde oder ein «blinder Fleck» sei) (SHULMAN 1986, 146/147).

⁵¹ SHULMAN (1986, 153) bezeichnet diese Arten von Wissen andernorts als *Bereiche* (domains) oder als *Kategorien* des Lehrerwissens.

«Der Lehrer muss jedoch nicht nur wissen, *dass* etwas so ist; er muss darüber hinaus verstehen, *warum* es so ist, aus welchen Gründen bestimmte Ansprüche bestehen, und unter welchen Umständen dieser Geltungsbereich zu bezweifeln oder abzulehnen ist. Darüber hinaus erwarten wir, dass ein Lehrer versteht, warum ein bestimmtes Thema für eine Disziplin von zentraler, ein anderes von eher peripherer Bedeutung ist. Dies wird wichtig für die weitere pädagogische Beurteilung der Stellung im Lehrplan.» (SHULMAN 1986, 150)⁵²

Als *pädagogisches Inhaltswissen* bezeichnet SHULMAN eine zweite Art von inhaltlichem Wissen, die allerdings über das rein fachliche Wissen hinaus «in Richtung auf ein Inhaltswissen *für den Unterricht*» geht (ebd., 151; Hervorhebung durch SHULMAN); damit sind «Aspekte der Lehrbarkeit» gemeint, im Besonderen «die Möglichkeiten der Repräsentation und Formulierung einer Disziplin, die sie für andere verständlich macht.» Das «schliesst auch ein Verständnis dafür ein, was das Erlernen eines bestimmten Themas leicht oder schwierig macht: die von den Schülern unterschiedlichen Alters und Hintergrundes mitgebrachten jeweiligen Vorverständnisse hinsichtlich vieler Fachinhalte» (ebd.).

Lehrer müssen nach SHULMAN als dritte Art von Wissen das *Curriculum*, d.h. den Lehr- oder Unterrichtsstoff kennen, der «aus der Summe aller Programme [besteht], die den Unterricht in einem Fach auf einem bestimmten Niveau regulieren» (ebd., 152); dazu gehören auch die Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien sowie Überlegungen zur Verwendung oder Nichtverwendung besonderer Materialien in speziellen Situationen. Sinnbildlich entspricht das Curriculum und die dazugehörigen Materialien der «*materia medica*», dem Arzneibuch, «dem der Lehrer diejenigen Unterrichtswerkzeuge entnimmt, die einen bestimmten Inhalt repräsentieren oder verdeutlichen sowie den Leistungsstand eines Schülers ‚heilen‘ oder bewerten» (ebd.). Das erlaubt es dem Lehrer, aus verschiedenen Möglichkeiten und Alternativen auszuwählen. Der Lehrer soll aber nicht nur denjenigen Stoff kennen, den er unterrichtet; zwei weitere Aspekte sind damit verbunden: im Sinne einer horizontalen Querverbindung erstens diejenigen Curriculummaterialien, mit denen sich die Schüler in andern Fächern beschäftigen (SHULMAN spricht vom «‚seitlichen‘ curricularen Wissen», das insbesondere für Lehrer der Sekundarstufe 1 wichtig und eine Voraussetzung dafür sei, dass inhaltliche Fächerverbindungen hergestellt werden können), und zweitens im Sinne des vertikalen Äquivalentes eine Kenntnis derjenigen Inhalte, die auf den vorangehenden, bzw. nachfolgenden Schulstufen vermittelt werden.

SHULMAN erwähnt in einer knappen Klammerbemerkung, dass es neben diesen drei Bereichen von Lehrerwissen «natürlich weitere wichtige Inhalte für Lehrer» gebe wie beispielsweise «Methoden der Klassenführung», pädagogische Themen, Fragen zur Schuladministration usw., die allerdings nicht genauer gefasst und definiert werden (ebd., 153). Für ein theoretisches Rahmenkonzept, welches sämtliche Bereiche des professionellen Wissens von Lehrern umfasst, wird es unumgänglich sein,

⁵² SHULMAN spricht hier offensichtlich vom Fach-Lehrer und nicht vom Volksschul-Lehrer. Wie realistisch der hier formulierte Anspruch beispielsweise im schweizerischen Schulsystem wäre, wo ein Lehrer der Volksschulstufe unter Umständen bis zu zwölf völlig verschiedene Fächer – z.B. Muttersprache, Mathematik, Französisch und Englisch, Geschichte und Geographie, die Naturwissenschaften, Werken, Musik, Sport – unterrichten, bleibe dahingestellt. In diesem Sinn erachte ich SHULMAN's Darstellung zwar auch grundsätzlich, aber auf die Lehrer der Volksschule bezogen eher als idealisierend denn deskriptiv; m.a.W.: SHULMAN scheint hier doch vor allem eine subjektive Vorstellung oder Erwartung denn einen Forschungsbefund darzustellen.

die von SHULMAN hinsichtlich der inhaltsbezogenen Wissensbereiche vorgenommene Kategorisierung zu ergänzen; eine derart umfassende Kategorisierung legte BROMME (1992 und 1997) vor, auf dessen Konzeption später (Abschnitt 2.2.2) eingegangen wird.

SHULMAN's differenzierte Gliederung der *drei verschiedenen Formen von Wissen mit ihrer jeweiligen Funktion* wird der Übersichtlichkeit halber zuerst zusammenfassend tabellarisch dargestellt und anschliessend erläutert.

Gliederung der drei Formen des Wissens nach SHULMAN	
Form des Wissens	Typen / Funktionen dieser Form
1. Propositionales Wissen als Wissen von Regeln oder Gesetzmässigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Prinzipien</i> aus der empirischen Forschung; wissenschaftlich, theoretisch b) <i>Maximen</i> aus dem Erfahrungsschatz («accumulated wisdom of practice»); praktisch c) <i>Normen und Werte</i> als «Kern des Lehrerwissens», übernommen und praktiziert, «weil sie ethisch und moralisch richtig sind»; normativ
2. Kasuistisches Wissen als fallbezogenes Wissen spezifischer, dokumentierter Ereignisse, deren inhärentes Wissen sie zu Fällen macht	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Prototypen</i> verdeutlichen theoretische Prinzipien und sind «vielleicht die wichtigsten Werkzeuge für Lehrer» b) <i>Präzedenzfälle</i> als erinnerte eindruckliche Beobachtungen aus der Praxis, liefern wichtige Orientierungen c) <i>Parabeln</i> vermitteln Normen und Werte, die «das Herz des Lehrerberufs ausmachen» und für die Sozialisierung und die ethischen Verpflichtungen des Lehrers wichtig sind
3. Strategisches Wissen als Wissen von Möglichkeiten, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden	kommt zum Zuge, wenn Prinzipien miteinander kollidieren und wird aus Widersprüchen verschiedener Prinzipien oder aus Inkompatibilitäten von Präzedenzfällen entwickelt; erweitert das Verstehen «in Richtung auf praktische Klugheit (practical wisdom)»

Um in seiner konzeptuellen Analyse die Komplexität der Wissensausprägungen bei Lehrern sowie Wege der Wissensentstehung darzustellen, differenzierte SHULMAN neben dem *inhaltlichen* Aspekt mit den verschiedenen *Arten* von Wissen auch den *formalen* mit drei verschiedenen *Formen der Repräsentation* von Lehrerwissen: «1. propositionales⁵³ Wissen (propositional knowledge), 2. fallbezogenes Wissen (case knowledge), 3. strategisches Wissen (strategic knowledge)» (SHULMAN 1986, 153-

⁵³ Der Originalbegriff von SHULMAN, «propositional knowledge», wird m.W. nirgends übersetzt, sondern immer direkt als «propositionales Wissen» übernommen; da aber dieser Begriff in der deutschen Sprache und in dieser Verwendung im allgemeinen Verständnis wenig aussagekräftig ist, sei hier immerhin auf den Charakter hingewiesen, der in diesem Begriff enthalten und dementsprechend für die Form dieses Wissens relevant scheint: Ein bestimmter Befund oder Sachverhalt wird «gesetzt», und insofern könnte man auch von «Gesetzmässigkeiten» sprechen; es sind klare und kompakte «Aussagen» (vgl. dazu die Ver-

158). Jede der oben erwähnten Wissensarten kann in einer dieser Formen repräsentiert oder organisiert sein.

Beim «propositionalen» und «kasuistischen Wissen» werden nochmals je drei verschiedene Typen unterschieden. Hinsichtlich des «propositionalen Wissens postuliert SHULMAN,

«dass es drei grundlegende Typen propositionalen Wissens beim / im Unterricht(en) (knowledge in teaching) gibt, und zwar jeweils in Entsprechung zu den drei Ursprungsbereichen didaktischen Wissens: wissenschaftsintern erzeugte und regulierte (disciplined) empirische oder philosophische Forschung; praktische Erfahrung und moralisch-ethisches Raisonement. Die hieran geknüpften Typen propositionaler Aussagen nenne ich Prinzipien, Maximen und Normen.» (SHULMAN 1986, 153/154)

Im Hinblick auf die Lehrerausbildung und die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika ist interessant, dass sowohl der wissenschaftsbasierte Theorieunterricht wie auch die berufspraktische Erfahrung zu propositional repräsentiertem Wissen führen. Die (nach SHULMAN als ein «Prinzip») theoretisch vermittelte Einsicht in die didaktischen Konsequenzen der «Vergessenskurve» – beispielsweise «Kurz, aber häufig üben!» – (nach EBBINGHAUS 1885; vgl. AEBLI 1983, 338) ist in derselben Form repräsentiert wie die in der Praxis gemachte Erfahrung (und als «Maxime» gespeichertes Wissen) «Ein neues langes Kreidestück zuerst durchbrechen, damit es beim Schreiben an der Tafel nicht quietscht!» (SHULMAN 1986, 154) Beide Wissenstypen haben dieselbe Funktion einer Orientierung für das praktische Handeln. Ein dritter Typus von propositionalem Wissen ist weder theoretischer noch praktischer Natur; er bezieht sich auf Normen und Werte, auf ideologische oder philosophische Verpflichtungen (z.B. Gerechtigkeit). Normen haben ihre Gültigkeit nicht, weil sie empirisch erwiesen oder praktisch bestätigt sind, sondern weil sie ethisch und moralisch richtig sind: Die Chancengleichheit von Mädchen und Knaben in einem Unterrichtsgespräch im Physikunterricht ist ein Beispiel für normatives Wissen.

Die Form der propositionalen Wissensrepräsentation hat nach SHULMAN Vor- und Nachteile: Es ist zwar formal ökonomisch, weil komplexitätsreduziert und dekontextualisiert; Propositionen sind «auf ihren Kern reduziert und berücksichtigen Details, Gefühle und situative Umstände nicht. Um jedoch erinnert und weise [sic!] angewandt zu werden, sind gerade diese Details und der Kontext zu berücksichtigen» (ebd., 154). Hier weist SHULMAN explizit auf die Problematik der Anwendung theoretisch vermittelten Wissens beim Unterrichten hin und führt deshalb als «notwendiges Gegenstück» eine zweite Wissensform ein, das *kasuistische Wissen*. Damit wird eine Form des Wissens bezeichnet, die sich durch detaillierte Dokumentation und spezifische und situative Beschreibungen rekonstruieren und darstellen lässt. Allerdings ist beim kasuistischen Wissen oder Fallwissen «ein Fall nicht einfach ein Bericht über ein Ereignis oder einen Vorfall», sondern beinhaltet – wenn es denn «ein Fall» und nicht bloss irgend ein Ereignis ist – immer eine theoretische Behauptung, «die Annahme nämlich, dass es sich um einen ‚Fall von Etwas‘ oder um ein Element (Beispiel) einer grösseren Ereignisklasse handelt. Ein roter Fleck auf der Haut ist solange kein Fall (von Etwas), wie nicht der Beobachter medizinisches Wissen in Anschlag gebracht hat. Ein Unterrichtsgeschehen als ‚direct instruction‘ oder als ‚Unter-

wendung des Begriffs bei AEBLI 1980, 111-134) zu einer Sache, respektive – im Sinne der grammatikalischen Bedeutung des Begriffs – Informationseinheiten.

richtsfrage auf hohem kognitiven Niveau' zu bezeichnen, setzt ebenfalls theoretische Annahmen voraus.» (ebd., 155) Das bedeutet:

«Die Verallgemeinerbarkeit steckt nicht im Fall, sondern im begrifflichen Apparat desjenigen, der den Fall expliziert. Ein Ereignis kann man beschreiben; *ein Fall muss expliziert, interpretiert, zerlegt und neu zusammengesetzt werden. [...] Insofern gibt es kein echtes kasuistisches Wissen ohne theoretisches Verständnis.*»

(SHULMAN 1986, 156/157; Hervorhebung JS)⁵⁴

Der Hinweis scheint auch im Blick auf die Lehrerbildung interessant: Ereignisse, Situationen oder eben «Fälle» aus der Praxis müssen explizit im Lichte von theoretischem Wissen betrachtet, analysiert, interpretiert und verstanden werden. Wiewohl hier nicht unbedingt die selbst erlebte Praxis gemeint ist, sondern «kasuistische Literatur» (ebd., 155), soll dennoch die Auffassung SHULMAN's hervorgehoben werden: «Atheoretisches Fallwissen bleibt Anekdote, bleibt eine Parabel ohne Moral» (ebd., 157). M.a.W.: Praxis allein bleibt blind, respektive: Theoriewissen hat auch in seiner allgemeinen und abstrakten Form seine Bedeutung und seinen Wert nicht allein dadurch, dass es als strukturelle Handlungsvorlage oder -anweisung dient und – im Sinne der Anwendung – in konkrete und spezifische Unterrichtshandlungen umgesetzt werden kann, sondern es hat (auch bei SHULMAN) sehr wohl eine Bedeutung und einen Wert als Wissen per se, nämlich in seiner instrumentellen Funktion bei der Deutung und für das Verständnis der Praxis.

SHULMAN unterscheidet, analog zu den drei Typen beim propositionalen Wissen, auch beim kasuistischen Wissen drei Typen, nämlich Prototypen, Präzedenzfälle und Parabeln, wobei ein Fall zugleich mehrere Funktionen erfüllen und z.B. sowohl als Prototyp wie auch als Präzedenzfall fungieren kann. Bei den Prototypen handelt es sich um ein Fallwissen, das die theoretischen Propositionen illustriert und verdeutlicht; es sind typische, exemplarische⁵⁵ Beispiele für etwas Bestimmtes und Bedeutsames, und in diesem Sinne sind sie auch für die theoretische Ausbildung von Lehrern sehr interessant. Präzedenzfälle sind die nachhaltig eindrücklichen Beobachtungen und Erlebnisse in der Praxis; die Geschichtslektion mit der spannenden Erzählung der Praktikumslehrerin und wie damals die ganze Klasse mucksmäuschenstill zuhörte, das Experiment mit dem «Wagnerschen Hammer» im Physikunterricht, die Reaktion des Sportlehrers auf die rebellierende Klasse im Schwimmbad können dem beobachtenden Lehrerstudenten tief haften bleiben und als Orientierungsmuster dienen. Parabeln schliesslich sind Fälle, welche primär Normen und Werte vermitteln; es können alte oder neue Mythen sein, Geschichten über heldenhafte Figuren oder denkwürdige Ereignisse, welche allesamt ihre immanenten Werte widerspiegeln. Solche Mythen bzw. deren pädagogische, fallorientierte Äquivalente können hinsichtlich der Sozialisierung und der Berufsethik eines Lehrers bedeutsam sein.

⁵⁴ Die hier von SHULMAN postulierte Beziehung zwischen der Partikularität und Spezifität eines «Falles» und dem «darin eingelagerten Wissen» (1986, 155) ist interessant, wird aber nicht näher erläutert, möglicherweise auch, weil bei SHULMAN der Strukturbegriff fehlt, der es erlauben würde, die (kognitionspsychologische und handlungstheoretische) Beziehung zwischen Wissen und Fall (als einer beschriebenen Handlung oder Situation) herzustellen; vgl. dazu AEBLI 1980 sowie die Beziehung zwischen «Bilder und Plänen» bei MILLER, GALANTER & PRIBRAM 1960/1973.

⁵⁵ In diesem Zusammenhang scheint der Begriff des «Exemplarischen», so wie WAGENSCHIN (1977, 7-39) ihn geprägt hat, sehr zutreffend zu sein.

Mit dem strategischen Wissen⁵⁶ ist eine dritte Wissensform gemeint, bei der es um die Überwindung einer einseitigen und allzu rigiden Perspektive von propositionalem oder kasuistischem Wissen geht. Dies kann im Unterricht geschehen, wenn sich z.B. ein Lehrer Situationen gegenüber sieht, in denen sich bestimmte Prinzipien widersprechen oder wenn die für eine gegebene Situation gültigen Präzedenzfälle inkompatibel sind. In derartigen (strukturell betrachtet eigentlich Konflikt-)⁵⁷ Situationen braucht der Lehrer zwar propositionales und/oder fallbezogenes Wissen, aber er kann dieses Wissen wegen seiner Begrenztheit oder seiner Widersprüche nicht direkt verwenden; er muss neues, strategisches Wissen entwickeln, um damit über sein bisheriges Wissen hinaus «das Verständnis in Richtung auf praktische Klugheit / Weisheit (practical wisdom)⁵⁸ zu erweitern. Wir nennen denjenigen weise, der die Begrenztheit einzelner Prinzipien oder je besonderer Erfahrungen transzendieren kann, wenn er sich mit Situationen konfrontiert sieht, in denen mehrere Möglichkeiten (mit guten Gründen) offenstehen.» (ebd., 157) In diesem Zusammenhang spricht SHULMAN von «professioneller Urteilskraft» als dem eigentlichen Qualitätszeichen von professioneller Kompetenz:

«Professionalität unterscheidet sich von Handwerk ja darin, dass durch die Anwendung von Regeln auf Fälle noch nichts wirklich determiniert ist. Im Gegensatz zum geschickten Handwerker weiss ein Professional nicht nur, *wie* es geht, sondern auch, *was* geht und *warum* es geht. Der Lehrer ist nicht nur ein Meister des Verfahrens, sondern auch der Inhalte; er kann begründen, warum etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird. [...] Die von mir vertretene Vision des Lehrerhandelns und der Lehrerausbildung orientiert sich am Ziel des Professionellen, der nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspult, sondern der selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteht.» (SHULMAN 1986, 158)

Dieser prägnant formulierten und nach wie vor aktuellen «Vision des Lehrerhandelns und der Lehrerausbildung» bleibt kaum etwas beizufügen – ausser vielleicht, dass mittlerweile tatsächlich die Zeit gekommen ist, diese Vision im Sinne einer klaren Zielvorgabe in die neuen Konzeptionen der Lehrerbildung aufzunehmen. Mit seiner Vision schlägt SHULMAN den Bogen zum eingangs zu diesem Abschnitt zitierten Satz, indem er im Gegensatz zu George Bernard Shaw formuliert:

«Those who can, do. Those who understand, teach.
Diejenigen, die etwas können, tun es. Diejenigen, die etwas verstehen, unterrichten.» (SHULMAN 1986, 159)

⁵⁶ DICK (1996, 133) übersetzt diese Form des Wissens mit dem Begriff «praktisches Handlungswissen», dies bewusst auch in Anlehnung an die in der deutschsprachigen Literatur übliche Bezeichnung «Praxiswissen» (TERHART 1991a). Allerdings wird damit bei dieser Wissensform ein anderer Akzent gesetzt, der nicht unbedingt übereinstimmt mit dem, was SHULMAN mit dieser Wissensform meinte.

⁵⁷ Im Grunde genommen handelt es sich hierbei um eine typische Problemsituation, bei welcher im Flusse der – allenfalls routinierten – Handlungen plötzlich ein neues Problem auftaucht, eine Schwierigkeit empfunden wird (DEWEY 1910) oder die als «kognitive Dissonanz» (FESTINGER 1957) gedeutet werden kann.

⁵⁸ Der Begriff scheint für SHULMAN selbst wichtig gewesen zu sein: er hat sein Forschungsprojekt 1986 unter der Bezeichnung «Wisdom-of-Practice-Studies» publiziert. In seiner Übersetzung des Textes von SHULMAN verwendet TERHART (1991, 157) allerdings den deutschen Begriff «Klugheit»; AEBLI (1989) dagegen hat offensichtlich und begründet weniger Hemmungen, den Begriff «Weisheit» auch in den psychologischen Zusammenhängen mit dem Wissen und Handeln zu verwenden und zu diskutieren.

2.2.2 Die Struktur des professionellen Lehrerwissens nach BROMME

Ein forschungsleitendes Interesse in der Arbeit von BROMME ist die Frage danach, welche Kompetenzen, respektive welches professionelle Wissen dem erfolgreichen Handeln von Lehrern zu Grunde liegt. In diesem Zusammenhang wurde das berufsbezogene subjektive Wissen⁵⁹ von Lehrern analysiert, welche erwiesenermaßen als besonders erfolgreich galten. Zu diesem Wissen gehören sowohl theoretische Elemente wie auch praktische Erfahrungen und Wertvorstellungen, womit BROMME die Dreiteilung nach den verschiedenen Typen und Funktionen von SHULMAN (1986) aufnimmt. Strukturell bedeutet dies, dass der Begriff des professionellen Wissens «bewusst gelernte Fakten, Theorien und Regeln, sowie die Erfahrungen und Einstellungen des Lehrers» (BROMME 1992, 10) umfasst. BROMME nimmt an, dass Lehrer, welche

«die relativ schwierigen und komplexen Aufgaben des Unterrichtens erfolgreich bewältigen, [...] über einen Bestand an professionellem Wissen verfügen, der für die Aufgabenbewältigung gebraucht wird. Das Wissen liegt der Wahrnehmung, dem Denken und dem Handeln zugrunde bzw. begleitet das Handeln. Das Wissen ist zugleich durch diese Aufgabe inhaltlich und strukturell beeinflusst.» (BROMME 1992, 10)

Weil sich professionelles Wissen nach Struktur und Inhalt nicht scharf vom sonstigen und alltäglichen Wissen abgrenzen lässt (ebd., 38), wird – in Anlehnung an die Expertenforschung und die Untersuchungen, welche auch bei Lehrern deutliche qualitative Unterschiede beim Handeln einerseits von beruflichen Anfängern und andererseits von Experten zeigten – von «Expertenwissen» gesprochen, wenn dasjenige Wissen gemeint ist, «das für die Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich ist und das mehr oder weniger kanonisiert vermittelt wird.» (ebd., 38) Mit dieser Fokussierung auf den Expertenbegriff soll erreicht werden, dass die Besonderheiten der beruflichen Aufgaben und Anforderungen und des beruflichen Wissens des Lehrers analysiert und dargestellt werden können.

BROMME (1992, 76-81 und 1997, 189-194) beschreibt drei Ebenen von Anforderungen an den Lehrer im Unterricht: (a) die Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüler-Aktivitäten im Unterrichtsablauf, (b) die Entwicklung des Stoffes im Unterricht und (c) die Organisation der Unterrichtszeit. Diese – situativ und fachlich unterschiedlichen – Anforderungen werden dann am besten bewältigt,

«wenn der Lehrer im Handeln eine Einheit zwischen organisatorischer und inhaltlicher Gestaltung des Unterrichtsprozesses erzielen kann und wenn diese Einheit auf die zeitlichen Rahmenbedingungen in einer geeigneten Rhythmik abgestimmt ist. Die Anforderung besteht also darin, dem gesamten Unterrichtsablauf eine soziale, zeitliche und inhaltliche Struktur zu verleihen.» (BROMME 1992, 81 und 1997, 194)

Zwei weitere Aspekte werden besonders erwähnt: Zunächst das « ‚Eigenleben‘ der Elemente des Unterrichtsablaufes, die vom Lehrer nur beeinflusst, aber nicht kontrolliert werden können» (BROMME 1992, 82). Im System «Klassenzimmer» gibt es nicht nur verschiedene Interessen und ein individuelles Vorwissen aller am Unter-

⁵⁹ BROMME (1992, 13/14) beschränkt sich dabei bewusst auf das Lehrerwissen als Voraussetzung für professionelles Handeln und grenzt sich dadurch von jenem Teil der Untersucher im Forschungsfeld und in der Forschungstradition der Lehrerkognitionsforschung ab, welche – im Zusammenhang mit den psychologischen Handlungstheorien und von daher mit den kognitiven Aspekten der Handlungssteuerung – in erster Linie das *Lehrerhandeln* im Blick hatten.

richt beteiligten Personen, sondern – und damit verbunden – auch sehr unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen der Ereignisse im Unterricht; was ein Lehrer mit seinem Handeln in der Klasse auslöst und bewirkt, lässt sich kaum genau voraussagen und kontrollieren. «Der Lehrer kann also den Unterrichtsprozess nur in einer stochastischen, nicht in einer deterministischen Weise beeinflussen.» (ebd.) Dazu kommt ein Weiteres: Die Handlungen des Lehrers sind Teil des Systems «Unterricht», und dadurch hat der Lehrer einen besonderen Status: «Er ist einerseits selber Teil des Systems ‚Unterricht‘, andererseits muss er es zu überwachen und zu steuern versuchen.» (ebd.) Die übliche Expertenforschung trägt diesem zweiten Aspekt der Doppelrolle nicht Rechnung; dort steht der Experte dem Problem gegenüber und versucht ein System zu steuern, von welchem er selbst nicht Teil ist.

Um die Aufgaben, die sich aus diesen berufsspezifischen Anforderungen ergeben, erfüllen zu können, brauchen Lehrer ein professionelles Wissen. BROMME erachtet die Entwicklung des Fachinhaltes als «Kern der Anforderungen des Unterrichtens» (BROMME 1992, 92), und das beansprucht auch vom erfahrenen Experten-Lehrer den grössten Teil seiner Aufmerksamkeit. Das «curriculare Fachwissen» ist sowohl Gegenstand wie auch Voraussetzung der Berufstätigkeit und dementsprechend «ein wichtiger und umfangreicher Teil ihres professionellen Wissens.» (ebd.) Verschiedene empirische Befunde (vor allem US-amerikanischer Untersuchungen; siehe BROMME 1992, 92-95) zeigen, dass der Zusammenhang zwischen dem Fachwissen des Lehrers und den Lernleistungen der Schüler zwar sehr komplex, aber dennoch in verschiedener Hinsicht erkennbar ist (BROMME 1992, 92-95). Der Begriff «curriculares Fachwissen» oder «curriculares Wissen» wird dabei oft verwendet, ohne dass Struktur und Inhalt dieses Wissens theoretisch ausreichend geklärt und durchdrungen wird.⁶⁰ Um diese Zusammenhänge genauer aufklären zu können, und weil die Bereiche «Fachinhalt», «Pädagogik» und «Fachdidaktik» dieses Wissen nicht ausreichend definieren, schlägt BROMME eine begrifflich-theoretische Aufgliederung des fachbezogenen professionellen Wissens von Lehrern vor. Dabei geht er von SHULMAN (1986) und andern aus (BROMME et al. 2001, 315), erweitert dessen Kategorien aber um die «Philosophie des Schulfaches» und nimmt eine deutlichere Trennung zwischen dem «Wissen der Fachdisziplin» und dem «Wissen des Schulfaches» vor (BROMME 1992, 96). BROMME unterscheidet demnach fünf Wissensbereiche:

- (a) «Fachliches Wissen», z.B. über «Mathematik als Wissenschaftsdisziplin» (BROMME 1992, 96; 1997, 196)
- (b) «Curriculares Wissen», z.B. «schulmathematisches Wissen» (BROMME 1992, 96; 1997, 196)
- (c) «Philosophie des Schulfaches», z.B. «Philosophie der Schulmathematik» (BROMME 1992, 97; 1997, 196)
- (d) «Pädagogisches Wissen» (BROMME 1992, 97; 1997, 197) oder «Allgemeines pädagogisch-didaktisches Wissen» (BROMME et al. 2001, 315)

⁶⁰ Auch in verschiedenen Darstellungen zu BROMME's «Topologie des professionellen Lehrerwissens» wird begrifflich zu wenig präzise unterschieden zwischen dem eher als komplexen und allgemeinen *Oberbegriff* verwendeten «curriculares Fachwissen» oder «curriculares Wissen» (BROMME 1992, 92-95) und dem präziser gefassten «Wissen der Fachdisziplin» (BROMME 1992, 96 und BROMME 1997, 196); die Verwirrung ist insofern nachvollziehbar, als BROMME in seiner Topologie den Begriff als eine bestimmte Kategorie des professionellen Wissens ebenfalls verwendet.

- (e) «Fachspezifisch-pädagogisches Wissen» (BROMME 1992, 97/98; 1997, 197) oder «Fachspezifisches pädagogisch-psychologisches Wissen» (BROMME et al. 2001, 316).

Im Unterschied zu SHULMAN (1986) versteht BROMME unter dem *fachlichen Wissen* als Teil des professionellen Wissens von Lehrern all diejenigen disziplinären Wissensbestände, «die sich auf das zu unterrichtende Gebiet oder Schulfach beziehen (z.B. Kenntnisse aus dem Bereich der Germanistik für Deutschlehrer)» (BROMME et al. 2001, 315). Damit ist – auch wenn hier der Begriff «Schulfach» erwähnt wird – ausdrücklich die Wissenschaftsdisziplin gemeint (BROMME 1997, 196), die im jeweiligen Fach den inhaltlichen, fachlich-disziplinären Hintergrund bildet. Es geht beispielsweise um die «Mathematik als Disziplin [...] und umfasst u.a. mathematische Aussagen, Regeln und mathematische Denkweisen und Techniken» (BROMME 1992, 96). Die Entstehung dieser Art von Wissen scheint demnach klar und eindeutig: «Der Lehrer lernt es in seinem Fachstudium.» (BROMME 1992, 96)

Neben dem fachlichen (beispielsweise mathematischen) gibt es ein *curriculares Wissen*, beispielsweise ein «schulmathematisches Wissen», dessen Lerninhalte allerdings nicht nur Vereinfachungen fachmathematischer Zusammenhänge und damit «nicht einfach die propädeutischen Anfangsgründe der Wissenschaften» (BROMME 1992, 96; 1997, 196) sind; die Inhalte konstituieren vielmehr einen eigenen Kanon von Wissen mit einem «Eigenleben» und

«mit einer eigenen Logik, d.h. die Bedeutung der unterrichteten Begriffe ist nicht allein aus der Logik der wissenschaftlichen Fachdisziplinen zu erklären. In der Schülersprache: Mathematik und ‚Mathe‘, Theologie und ‚Reli‘ sind nicht dasselbe. Vielmehr fließen auch Zielvorstellungen über Schule (z.B. Allgemeinbildungskonzeptionen) in die fachlichen Bedeutungen ein.» (BROMME 1992, 96/97)

Für die psychologische Analyse ist die Unterscheidung zwischen fachlichem und curricularem Wissen wichtig; so gibt es beispielsweise bei den Bedeutungsaspekten teilweise implizite Annahmen, welche in Konflikt mit dem expliziten fachlich-disziplinären Wissen und dem Selbstverständnis von Lehrern geraten können, die sich primär als Vertreter eines Fachgebietes verstehen. Wenn ein Lehrer beispielsweise im Mathematikunterricht auf die (fachlich-) mathematische Strenge und Stringenz verzichtet, kann er dies u.U. als «unerlaubt» und dadurch als belastend erleben.

Als *Philosophie des Schulfaches* werden (primär normative) Auffassungen bezeichnet, die etwas darüber aussagen, «wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht. Die Philosophie des Schulfaches ist auch impliziter Unterrichtsinhalt.» (BROMME 1997, 196) So lernen Schüler beispielsweise im Mathematikunterricht, welche Auffassung der Lehrer von der Mathematik hat: ob Mathematik eher als ein Werkzeug zur Wirklichkeitsbeschreibung gesehen wird oder aber als ein Operieren mit einer klaren, vorab definierten Sprache ohne referenziellen Bezug der verwendeten Zeichen. Dadurch zeigt sich, was in einem Fach als das eigentlich Wissenswerte erachtet wird und welches die zentralen Begriffe und Prozeduren sind, die man im Unterricht vermitteln sollte (BROMME 1992, 98/99). Mit dem Begriff «Philosophie» wird hervorgehoben, dass es sich hierbei um eine bewertende Perspektive auf die Inhalte des Unterrichts handelt. Solche Wertvorstellungen unterliegen – auch unter dem Einfluss öffentlicher Debatten über die Rolle der Wissenschaften in der Gesellschaft – einem Wandel (BROMME 1997, 196), und sie sind dementsprechend an das fachspezifisch-

pädagogische und an das disziplinäre Fachwissen gebunden, respektive häufig implizit als normative Elemente gleichsam darin eingewoben (BROMME 1992, 100).

Das *pädagogische* (BROMME 1992 und 1997), respektive das *allgemeine pädagogisch-didaktische Wissen* (BROMME et al. 2001, 315)⁶¹ bezeichnet denjenigen Bereich des Wissens, der relativ unabhängig von den Fächern für die Optimierung von Lehr-Lern-situationen wichtig ist. Beispiele sind Kenntnisse darüber, wie Interaktionsmuster und Arbeitsformen für einen geplanten Unterrichtsablauf hergestellt und aufrecht erhalten werden oder wie mit schwierigen Situationen und Problemfällen umgegangen werden soll. Ähnlich wie beim fachlichen Wissen unterschieden wird zwischen wissenschaftlichem Wissen (im engeren Sinn) und der philosophischen Sichtweise auf das Fach könnte auch das pädagogische Wissen untergliedert werden in eine erste Ebene der empirisch geprüften Fakten und Theorien in der Pädagogik und eine zweite Ebene der «Pädagogischen Philosophie»,⁶² welche u.a. Fragestellungen und Überlegungen zum pädagogischen Ethos von Lehrern enthält (BROMME et al. 2001, 316).

Das *fachspezifisch-pädagogische*, respektive *fachspezifisch pädagogisch-psychologische Wissen*⁶³ ermöglicht es dem Lehrer, die stofflichen Inhalte auszuwählen und zu gewichten, die zeitliche Abfolge der Behandlung von Themen zu bestimmen und geeignete Formen der Darstellung des Stoffes zu finden. Die sachlogische Struktur des Unterrichtsstoffes reicht für sich genommen nicht, um Entscheidungen über die optimale Gestaltung des Unterrichts zu treffen. Das fachspezifisch-pädagogische Wissen ist deshalb «ein Ordnungsbegriff, der quer zur disziplinären Trennung der Fachwissenschaften liegt» und eine Beziehung zwischen dem curricularen Fachinhalt und dem Lehr-Lernprozess herstellt (BROMME 1992, 107). Die Fachdidaktiken liefern dem Lehrer zwar Muster und Hilfen, aber die Integration von allgemein pädagogischen, psychologischen und didaktischen Kenntnissen sowie spezifischen und subjektiven Unterrichtserfahrungen zum hochgradig individualisierten und professionellen fachspezifisch pädagogisch-psychologischen Wissen muss letztlich von jedem Lehrer eigenständig vorgenommen und weiterentwickelt werden (BROMME et al. 2001, 316).

Auf der Grundlage verschiedenster empirischer Befunde kommt BROMME zur zentral bedeutsamen Annahme, *das professionelle Wissen des Lehrers sei nicht einfach eine Addition unterschiedlicher Bereiche, sondern vielmehr eine ganz besondere, von Lehrern selbst entwickelte Mischung und Integration der verschiedenen Wissensarten mit den eigenen Unterrichtserfahrungen.*

«Die Verschmelzung von Kenntnissen verschiedener Herkunft ist das Besondere des professionellen Wissens von Lehrern gegenüber dem kodifizierten Wissen der Fachdisziplinen, in denen sie ausgebildet sind.» (BROMME 1992, 100)

In der Lehrergrundausbildung wird dieser Integrationsprozess durch diejenigen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (namentlich der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken) unterstützt, die auf eine solche Verbindung hin zielen. Dennoch

⁶¹ Der Wissensbereich wird 2001 begrifflich präziser bezeichnet als 1992/1997, aber die Definition meint 2001 dasselbe wie 1997 und im Original von 1992.

⁶² Ob und inwiefern BROMME damit einen Hinweis zur breiten Diskussion um die Pädagogik als Wissenschaft oder zur Terminologie von «Pädagogik» und «Erziehungswissenschaft» andeutet, bleibe hier dahingestellt.

⁶³ Zur unterschiedlichen Terminologie vgl. oben die Anmerkung zum «pädagogischen Wissen»

bleibt für den Lehrer die Notwendigkeit, im Rahmen seines beruflichen Handelns sein Wissen fortwährend den jeweiligen und sich verändernden Bedingungen des Unterrichts anzupassen und weiterzuentwickeln (BROMME 1992, 102).

In der Kritik an den Wissenskonzeptionen von SHULMAN und BROMME wird vor allem darauf hingewiesen, dass eine «additive Komposition verschiedener Wissensbestandteile» oder verschiedener «Komponenten» als einer «Alchemie des Wissens» nicht deutlich machen kann, «wie dieses Wissen in komplizierten Interaktionssituationen, die [...] ganzheitlich bewältigt werden müssen, verausgabt wird.» (DEWE & RADTKE 1991, 149) Auf diesen Aspekt wird weiter unten im Zusammenhang mit der Genese des Lehrerwissens zurückzukommen sein.

2.2.3 Weitere Klassifikationen der Wissensarten und -formen

In der Mehrzahl der verschiedenen Modelle und Versuche, Wissensklassifikationssysteme zu entwerfen, wurden zwei oder mehr Wissensarten hinsichtlich bestimmter Charakteristika einander kontrastiv gegenübergestellt. Bekannt sind vor allem die Unterscheidung von «deklarativem versus prozeduralem Wissen» (nach der ACT-Theorie / «Adaptive Control of Thought» von ANDERSON 1982; GRUBER 1999, 53), «Knowing how versus Knowing that» (RYLE 1949), «explizites versus implizites Wissen» (POLANYI 1985; NEUWEG 2001) oder auch «handlungswirksames versus träges Wissen» (RENKL 1996). Die unterschiedlichen Wissensarten können mit unterschiedlichen Arten des Erwerbs dieses Wissens in Verbindung gebracht werden (FARNHAM-DIGGORY 1994), was beispielsweise beim Erwerb von deklarativem Wissen mittels verbalem Lernen, beim prozeduralen Wissen mittels Fertigkeitserwerb oder beim Erwerb von logischem Wissen durch problemlösendes Lernen durchaus naheliegend und plausibel erscheint.

DE JONG & FERGUSON-HESSLER (1996; nach GRUBER 1999, 57/58 und GRUBER & RENKL 2000, 158) klassifizieren den Wissensbegriff in einer umfassenden 4x5-Matrix mit den zwei Dimensionen «Wissensart» (situationales, konzeptuelles, prozedurales, strategisches Wissen) und «Wissensmerkmal» (hierarchischer Status, innere Struktur, Automatisierungsgrad, Modalität, Allgemeinheitsgrad). Damit wird es möglich, die in der Matrix aufgeführten vier verschiedenen Wissensarten anhand der fünf verschiedenen Merkmale und deren nuancierten Ausprägungen hochdifferenziert zu kategorisieren.

In der professionssoziologischen Perspektive werden ebenfalls mehrere Wissensformen unterschieden, die zusammen eine «multiple Wissensbasis» (DAHEIM 1992, 28) für professionelles Handeln bilden. Dazu gehören nicht nur diejenigen Bereiche, die professionsspezifisch und kanonisiert vermittelt werden (BROMME 1992, 38), sondern in einem systematisch-umfassenden Sinn beispielsweise auch Wissensinhalte, die alltäglich und zufällig erworben werden. HERZOG (1995, 261/262)⁶⁴ unterscheidet in Bezug auf den Lehrerberuf die folgenden Wissensformen:

⁶⁴ An anderer Stelle liefert HERZOG (2001) eine andere «Wissensstruktur pädagogischer Professionalität», welche noch umfassender ist und beispielsweise auch «selbstbezügliches Wissen» sowie letztlich sogar ein «Wissen des Nicht-Wissens» einbezieht; mit letzterem würden sich Lehrer tatsächlich abheben von den «Schulmeistern» im Sinne der von Sokrates verspotteten Sophisten als «unwissenden Besser-Wissen».

- (a) Das *Alltagswissen* ist dasjenige Wissen, das (im wörtlichen Sinn verstanden) im Alltagsverlauf erworben wird. Es beruht auf Erfahrungen im Umgang mit Menschen, Kenntnissen von Regeln, Normen und Institutionen, praktischer Klugheit beim Abwägen für oder gegen etwas usw. Dieses Wissen wird für alle Tätigkeiten im Umgang mit Menschen – und damit auch für das Unterrichten – als unabdingbar erachtet.
- (b) Das *Beobachtungswissen* wird primär während der eigenen Schulzeit und aus der Sichtweise des Schülers oder der Schülerin erworben. In dieser Wissensform wirkt im Lehrer (meist unreflektiert) das nach, was er als Schüler selbst erlebt hat.
- (c) Das *persönliche Berufswissen* stammt aus den individuellen und alltäglichen Erfahrungen in der Lehrtätigkeit. Es sedimentiert zwar oberhalb des Beobachtungswissens, bleibt aber wie das Alltags- und Beobachtungswissen eine eher implizite Wissensform.
- (d) Das *formelle Berufswissen* ist ein gemeinsames Erfahrungswissen von Lehrern als Angehörigen einer Profession, und es entsteht durch das Reflektieren und Kommunizieren des persönlichen Wissens. Dieses Wissen wird primär in der Form von Rezepten, Ratschlägen, Regeln, Fallbeispielen oder didaktischen Handreichungen weitergegeben und gespeichert.⁶⁵
- (e) Das *Fachwissen* umfasst diejenigen vielfältigen (und nicht nur fachwissenschaftlich definierten) Wissensbestände, welche vom Lehrer im Unterricht vermittelt werden, und das *fachdidaktische Wissen* dasjenige Wissen, das zum Unterrichten benötigt wird.
- (f) Unter dem *erziehungswissenschaftlichen Wissen* wird das gesamte Wissen der Lehrer- und Unterrichtsforschung, das schul- und unterrichtsrelevante Wissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, psychologisches Wissen, soziologisches Wissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse und – im weiten Sinn – auch das Wissen der allgemeinen und historischen Pädagogik, der Erziehungsphilosophie und der pädagogischen Ethik subsumiert.

Charakteristisch für das professionelle Wissen von Lehrern ist nach HERZOG (ebd.) einerseits, dass es nicht disziplinär strukturiert, sondern situations- und fallspezifisch organisiert sei, und andererseits, dass es grösstenteils als implizites Wissen eher im Handeln und in der Form von Handlungsschemata repräsentiert als im Bewusstsein verfügbar sei. Es erweise sich demnach als wenig sinnvoll, die Professionalität der Lehrtätigkeit in einer spezifischen Wissensform oder in einem spezifischen Wissenskörper zu suchen, denn entscheidend für die Professionalität sei angesichts der Vielfalt der Wissensformen nicht eine bestimmte Wissensform, sondern die Integration verschiedener Wissensformen (BROMME 1992) und der Umgang mit dem Wissen.

Für die Lehrerbildung ist dieser Aspekt hochrelevant, denn damit ist die Frage nach dem Erwerb von Wissen verbunden: Wie erwerben Lehrer ihr beruflich rele-

⁶⁵ Gemäss dieser Definition kann das – zumindest vor der Seminarreform der Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts – in der Lehrerbildung vermittelte Wissen im Fach «Methodik» demnach als «formelles Berufswissen», nicht aber als «erziehungswissenschaftliches Wissen» bezeichnet werden. Der Zusammenhang ist insofern evident, als solches Wissen im Methodikunterricht tatsächlich oft in Rezeptform vermittelt, in der Praxis der Übungsschule angewendet und hernach in der Unterrichtsnachbesprechung evaluiert werden konnte.

vantes Wissen? Kann solches Wissen explizit erworben werden? Oder erwächst es nicht vielmehr aus dem beruflichen Handeln? In welchem Verhältnis steht demnach unterrichtlich relevantes Wissen zum unterrichtlichen Handeln? Diesen Fragen wird im nachfolgenden Abschnitt nachgegangen.

2.3 Die Genese des professionellen Lehrerwissens

Die Frage, wie Lehrer ihr berufliches Wissen erwerben, hatte in der Schweiz bereits im 19. Jahrhundert zu heftigen Diskussionen Anlass gegeben, wie dies im ersten Kapitel dargestellt wurde: Sollten Lehrer ihr Wissen in einem Seminar oder sogar an der Hochschule vermittelt erhalten, oder würden sie das nötige Wissen nicht besser durch berufliches Handeln in einer «Muster- oder Normalschule» erlangen? Die Frage wurde damals nicht eindeutig entschieden, und man wählte den Kompromiss des «Sowohl-als-auch», indem die künftigen Lehrer zwar primär an einem Seminar ausgebildet wurden, aber gleichzeitig immer wieder in der «Musterschule» und in Praktika zum unterrichtlichen Handeln kamen. Aus psychologischer Sicht kann demnach gefragt werden, welche Arten und Formen von Wissen im Theorieunterricht am Seminar und im unterrichtlichen Handeln in den Praktika generiert wurden.

Für das Fachwissen, respektive das «Wissen über Fachinhalte / subject matter content knowledge» (SHULMAN 1986, 149) oder das «fachliche Wissen» (BROMME 1992, 96; 1997, 196) scheint die Frage eindeutig beantwortbar: «Der Lehrer lernt es in seinem Fachstudium.» (BROMME 1992, 96) Fachwissen wird demnach im Fachunterricht erworben, sei dies nun als Basiswissen auf Mittelschulstufe im Seminar oder Gymnasium oder als vertieftes Fachwissen in den Studienfächern in den Instituten der Lehrerbildung oder an der Universität. Allerdings kann auch bezüglich des Fachwissens nachgefragt werden, ob das so erworbene Fachwissen dasjenige sei, das der Lehrer nachher für seine Berufsausübung brauche. Sowohl SHULMAN's Kategorie «pädagogisches Inhaltswissen / pedagogical content knowledge» (SHULMAN 1986, 149) wie auch BROMME's «curriculares Wissen» (BROMME 1992, 96) zeigen, dass für den Lehrer das im Fachunterricht vermittelte explizite Fachwissen nicht ausreicht, um die Inhalte eines Schulfaches unterrichten zu können; dazu braucht es in Verbindung mit dem Fachwissen ein weiteres, spezifisches Wissen «mit einer eigenen Logik» (BROMME 1992, 96). Die Bezeichnungen ‚Mathe‘ und ‚Reli‘ (ebd.) oder auch ‚Schnurpfe‘ und ‚Gschire‘⁶⁶ scheinen sogar bei BROMME auf den Schulalltag zu verweisen; dieses Wissen wird offenbar weniger im Theorieunterricht, sondern eher in der Praxis gelernt. Fragwürdig – im wörtlichen Sinn gemeint – ist in dieser Hinsicht besonders dasjenige Wissen, das der Lehrer braucht, um seinen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen: Wo und wie lernt der Lehrer das? Im erziehungswissenschaftlich-didaktischen Theorieunterricht oder in den Lehrpraktika? Falls dieses Wissen im Theorieunterricht erworben wird: Kann es in der Praxis angewendet werden? Und wird es auch tatsächlich angewendet? Oder ist es – paradox genug! – «unbewusstes» Wissen der Lehrer, welches ihr praktisches Handeln steuert?

MESSNER & REUSSER (2000b, 281-283) unterschieden (in Anlehnung an COHRAN-SMITH & LYTLE 1999) «drei Wissensformen, die in der Art der Gestaltung von Ausbildungsinhalten, in unterschiedlichen Bildern des beruflichen Lernens, in den Vorstel-

⁶⁶ Schulalltägliche Bezeichnungen für textiles Gestalten und Geschichte

lungen über die Lehrerrolle sowie in Modellen [...] zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ihren Ausdruck finden.» Dabei werden Wissen und Praxis je in eine spezifische Beziehung zueinander gebracht und metaphorisch-formelhaft als «Wissen *ÜBER* die Praxis», «Wissen *IN/AUS* der Praxis» und «Wissen *FÜR* die Praxis» bezeichnet.

2.3.1 «Wissen *ÜBER* die Praxis» – vom Wissen zum Handeln; das Paradigma von der Theorieanwendung

Die Konzeption des «Wissens *ÜBER* die Praxis» dürfte bereits im 19. Jahrhundert den damaligen Befürwortern der seminaristischen Lehrerbildung (im Gegensatz zu den Befürwortern der Lehrerbildung im Sinne einer Berufslehre in der Unterrichtspraxis der «Musterschule») wichtig gewesen sein, indem sie auf die Notwendigkeit der expliziten Vermittlung von wissenschaftlich generiertem, beruflich relevantem Wissen im Rahmen eines Studiums pochten. Dieser Konzeption liegt die Vorstellung zugrunde,

«dass erworbenes [...] Wissen – z.B. pädagogisch-psychologisches Wissen über Lehr-Lernprozesse und ihre kontextuellen Bedingungen – mehr oder weniger direkt zu einer besseren Lehrpraxis führt. Das Berufswissen muss zuerst in den Kopf, bevor und damit es (später) handlungswirksam wird. Explizit erworbenes Wissen stellt die Basis für professionelles Handeln dar, beziehungsweise berufliches Handeln wird als Anwendung von Wissen verstanden (*Wissens-Anwendungs-Modell professioneller Kompetenz*). [...]

Das Ziel der Lehrerbildung besteht nach dieser Konzeption darin, das notwendige [...] Wissen unter Bezugnahme auf Wissenschaft und Lehrkunstregeln bereit zu stellen und zu vermitteln, z.B. Kriterien und Standards für die Auswahl von Inhalten und Zielen oder pädagogisch-psychologisch fundierte Strategien des Lehrens und des Klassenmanagements.» (MESSNER & REUSSER 2000b, 281/282)

Das Paradigma von der Anwendung des Theoriewissens in der Praxis erweist sich allerdings (trotz der weiten Verbreitung seiner Idee; siehe z.B. DÖRING 1974 und 1980) in verschiedener Hinsicht als problematisch. Zunächst erachtet es RADTKE (1996, 46) in einer pointierten Formulierung als fragwürdig, dass ausgegangen wird von einer «höheren Rationalität (qua Dignität) wissenschaftlichen Wissens, das von oben nach unten ausgeteilt werden muss an eine unaufgeklärte Praxis». Demnach gäbe es einen deutlich unilateralen Bezug zwischen Theorie und Praxis, und dieser Bezug bestünde im direkten Transfer der Theorie in die Praxis. DEWE, FERCHHOFF & RADTKE (1992, 71-73) weisen darauf hin, dass das Theorieanwendungs-Paradigma die grundsätzliche Differenz zwischen «Erklärungs- und Handlungswissen» verkenne, weshalb auch eine «Behandlung des Transfers als ‚Transportproblem‘» scheitern müsse. Die Annahme, dass zwischen Wissen und Handeln eine deduktive Beziehung bestehe, sich «richtiges Handeln» also als eine Funktion von angewandtem richtigen Wissen erweise, kommt einer technologischen Interpretation des Verhältnisses von Theorie und Praxis gleich (MESSNER & REUSSER, ebd.). Sie impliziert zudem und vor allem, «dass theoretisch vermitteltes und verstandenes Wissen, wenn nicht sofort und automatisch, so doch später und jedenfalls ohne grössere Schwierigkeiten handlungswirksam wird.» (ebd.) Damit ist die herausragendste Problematik des «Wissens *ÜBER* die Praxis» angesprochen, denn derartiges Wissen erweist sich in der Praxis im Gegenteil sehr oft als handlungsun wirksam, d.h. als «träges Wissen».

Der Begriff des «trägen Wissens» (GERSTENMAIER & MANDL 1995 und 1996; GRUBER, MANDL & RENKL 2000; GRUBER & RENKL 2000) ist keineswegs neu. Bereits 1929 bezeichnete WHITEHEAD ein Wissen, das in der Schule erlernt, aber ausserhalb der Schule nicht angewandt wurde, als «inert knowlege», wörtlich «träges Wissen».⁶⁷ Handlungsunwirksames Wissen beschränkt sich aber nicht auf die Schule, sondern ist «ein leider alltägliches Problem» (GRUBER, MANDL & RENKL 2000, 139), etwa, wenn Menschen «trotz sicheren Wissens über gesundheitsschädigendes Verhalten diesem Wissen zuwider handeln» oder wenn sie zwar «viel über umweltgerechtes Handeln [wissen] und dieses auch für richtig halten», das Wissen aber dennoch nicht handlungsleitend wird. MANDL & GERSTENMAIER bezeichnen diese Divergenz von Wissen und Handeln in ihrem Buchtitel als «Kluft zwischen Wissen und Handeln». Dabei stellt sich die Frage, weshalb Wissen, über das eine Person verfügt und das diese Person eigentlich zu kompetentem Handeln befähigen sollte, dennoch nicht angewendet wird. Eine systematische Aufarbeitung von Erklärungen für die fehlende Wissensanwendung legt RENKL (1996; vgl. auch GRUBER & RENKL 2000, 163-168) vor.

«Metaprozesserklärungen gehen davon aus, dass das notwendige Wissen vorhanden ist, aber nicht genutzt wird, da Metaprozesse (z.B. metakognitive Steuerungsprozesse) defizitär sind. Strukturdefiziterklärungen sehen die Defizite im Wissen selbst angesiedelt, d.h. das Wissen ist nicht in einer Form vorhanden, die eine Anwendung desselben erlauben würde. In Situiertheiterklärungen wird der traditionelle Wissens- und Transferbegriff der kognitiven Psychologie in Frage gestellt. Die Grundannahme lautet dabei, dass Wissen prinzipiell situativ gebunden sei.» (RENKL 1996, 78)

WAHL (1991, 59) zeigt zudem, dass im Lehrerberuf vor allem beim «Handeln unter Druck» der «Weg vom Wissen zum Handeln» zu weit ist und deshalb in dieser – in der Schule üblichen – Situation keine Anwendung von Theoriewissen stattfindet. Entsprechend empfindet er die (auch eigene) Lehrerbildungsarbeit nach dem Paradigma der Theorieanwendung als Sisyphusarbeit: «So wie der griechische Sisyphus den Stein den Berg hoch rollt, bilden wir Lehrerbildner unermüdlich Personen aus, fort und weiter. Und so, wie der Stein jedesmal wieder den Berg herunter rollt, scheinen die erzielten Effekte wieder zu verpuffen.» (WAHL 2001, 157) Dabei beklagt WAHL mit Verweis auf mehrere empirische Untersuchungen in verschiedenen beruflichen Aus- und Weiterbildungsbereichen⁶⁸ die «mangelnde Nachhaltigkeit angestrebter Effekte» (ebd.), respektive die «Resistenz gegen Veränderungen» wider besseren Wissens (WAHL 2000, 156); das beobachtbare Handeln der aus- oder weitergebildeten Personen veränderte sich trotz deren (Theorie-) Wissen bezüglich dieses Handelns «nur in ganz wenigen (Ausnahme-) Fällen» (ebd., 158).

Im grösseren Rahmen wird mit der Kritik am Theorieanwendungs-Paradigma eine generelle Kritik an der «Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung» (PRONDEZYNSKY 2001, 398) verbunden, indem festgestellt wird, «dass es zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis auch dann kein Rationalitätskontinuum der Über-

⁶⁷ RENKL (1996, 79) fasst verschiedene Studien aus dem Bereich der «Alltagsmathematik» zusammen, welche das Phänomen des «trägen Wissens» illustrieren und besonders deutlich zeigen; das Denken und Problemlösen innerhalb und ausserhalb der Schule unterschied sich in allen Studien bei vergleichbaren Aufgaben- und Problemstellungen erheblich, d.h. es gab nur einen geringen Transfer des zuvor in der Schule gelernten Wissens auf die Aufgabensituation im Alltag.

⁶⁸ Für die Lehrerbildung ist hierbei die Untersuchung zum Planungshandeln von Lehrern (HAAS 1998) am eindrucklichsten.

tragung von Theorien in die Praxis [gibt], wenn Lehrer eine wissenschaftliche Ausbildung absolviert hatten.» (ebd., 401) Das in der (erziehungswissenschaftlich-) theoretischen Ausbildung erworbene «Wissen ÜBER die Praxis» erweist sich aus dieser (zusammenfassend-vergrößernden) kritischen Sichtweise als ein «totes Lehrbuchwissen» oder ein «Bescheidwissen über die Praxis» (MESSNER & REUSSER 2000b, 282), das zwar im Theorieunterricht ex cathedra vermittelt und akademisch gelernt werden kann und allenfalls rational begründet und in diesem Sinn richtig erscheinen mag, aber für die Praxis als «unnütz» und nicht verhaltenswirksam betrachtet wird – im Gegensatz zum Wissen, das in der Praxis entsteht.

2.3.2 «Wissen IN/AUS der Praxis» – Wissen durch Handeln; das Konzept der «subjektiven Theorien»

Während der Fokus in der ersten Konzeption das (Theorie-)Wissen war, ist es in dieser zweiten Konzeption des «Wissens IN/AUS der Praxis» entschieden die Praxis, respektive das Handeln:

«Das professionelle Wissen kompetenter Lehrpersonen [spiegelt sich] in ihren Entscheidungen und Urteilen, in ihren Überlegungen und Begründungen des unterrichtlichen Handelns, in ihren Fragestellungen und Wahrnehmungen zum Unterrichtsverlauf, kurz: in ihrem praktisch gewordenen pädagogischen Handlungswissen (*Inhärenz-Modell des professionellen Wissens*).» (MESSNER & REUSSER 2000b, 282)

Das Wissen manifestiert sich im Handeln, in der Praxis, es erwächst aus dem Handeln, aus der Praxis⁶⁹ und kann allenfalls nachträglich in der reflexiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen explizit formuliert werden. Aus dieser Vorstellung ergibt sich ein sehr enger und induktiver Bezug zwischen Handeln und Wissen.

Derartiges Wissen wird in der Lehrerbildung nicht im Theorieunterricht in einem Hörsaal vermittelt und gelernt, sondern durch (eigenes) unterrichtliches Handeln im Schulzimmer in der Praxis erworben; formal ist es ein Nachahmungs- oder ein Erfahrungslernen.⁷⁰ Der Unterschied zum «Wissen ÜBER die Praxis» wird als grundlegend verstanden und zeigt die Gegensätzlichkeit der beiden Metaphern: Während das oben skizzierte «Wissen ÜBER die Praxis» eher als ein explizites, deklaratives, sprachlich gefasstes und vermitteltes Wissen charakterisiert werden kann, wird beim «Wissen IN/AUS der Praxis» eher von einem impliziten Wissen⁷¹ oder – und im aus-

⁶⁹ Der Begriff «Praxiswissen» wird in der Literatur uneinheitlich und teilweise sehr umfassend verwendet (vgl. AEBLI 1981, 273-277; TERHART 1991a; OELKERS & TENORTH 1993; JANK & MEYER 2002). Gelegentlich wird der Begriff «Praxiswissen» auch gleichgesetzt z.B. mit «Lehrerwissen», «Berufswissen», «Professionswissen», was insofern problematisch ist, als gemäss dieser Definition das «wissenschaftliche Theoriewissen» ausdrücklich nicht Teil des «Lehrer-, Berufs- oder Professionswissens» ist – oder nicht sein dürfte. Die so interpretierte Begrifflichkeit spiegelt gemäss meiner persönlichen Erfahrung allerdings tatsächlich die Auffassung nicht weniger Lehrer, die sich in ihrem beruflichen Selbstverständnis dadurch von den praxisunkundigen «Theoretikern» abheben wollen und die Genese von «Wissen AUS der Praxis» zur für sie allein gültigen Konzeption erheben.

⁷⁰ GRUBER (1999): «Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns»

⁷¹ POLANYI (1985, 14): «Wir wissen mehr, als wir zu sagen wissen»; siehe auch: NEUWEG (2001) und ALLEN (2000): «Knowing How and Knowing That. A Polanyian View». HAIDER (2000) kommt in ihren «Anmerkungen [zum impliziten Wissen] aus der Perspektive der experimentellen Psychologie» zum ernüchternden Schluss, dass dieser Begriff, respektive die Dichotomie *implizit/explicit* «das Schicksal einer Vielzahl solcher Dichotomien [teilt] [...]: Viel Aufwand wird betrieben, um

drücklichen Gegensatz zum Wissen – von Können⁷² gesprochen. Allerdings ist die Begrifflichkeit für diese Art von Wissen sehr vielfältig und teilweise auch uneinheitlich (RADTKE 1996; BAUMGARTNER 2000; NEUWEG 2000; HAIDER 2000).

Mit dem «Wissen *IN/AUS* der Praxis» ist das Konzept der «Subjektiven Theorien» eng verbunden. Als Konsequenz aus der Problematik des «trägen Wissens» oder des in der Lehrerbildung vermittelten «abstrakten ‚Inselwissens‘» ist für DANN (1983, 89; 1994, 163) die Frage wichtig, «wie Wissen so vermittelt werden kann, dass es auch handlungswirksam wird». Das «Forschungsprogramm Subjektive Theorien» (GROEBEN / WAHL / SCHLEE / SCHEELE 1988) rückt den handelnden und den seine Handlungen reflektierenden Menschen ins Zentrum. Dabei wird die Bedeutung des «Menschenbildes» betont, welches diesem Forschungsprogramm zugrunde liegt:

«Lehrerinnen und Lehrer werden gesehen als autonom und verantwortlich Handelnde, d.h. als Personen, die nicht ausschliesslich auf äussere Reize oder innere Antriebe reagieren, sondern aktive Agenten sind bei der Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben wie auch in der Fortentwicklung ihrer persönlichen Praxis.» (DANN 1994, 165)⁷³

«Menschen bilden und verwerfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln. [...] Das Subjektmodell des handlungsfähigen Menschen enthält daher Merkmale wie Intentionalität, Entscheidungsfähigkeit zwischen Handlungsalternativen, Planung von Handlungsabläufen, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit.» (SCHLEE 1988, 13 und 15)

Subjektive Theorien werden (in der weiten und üblicherweise vertretenen Variante) definiert als «Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.» (GROEBEN 1988, 19; weitere Definitionen bei SCHLEE & WAHL 1987, 5-8; WAHL 2000, 156) DANN (1994, 166/167) erläutert die verschiedenen Definitionsmerkmale und stellt fest, dass Subjektive Theorien (1) «relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen) [darstellen], die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind»; (2) «teilweise implizit sind (z.B. nicht-bewusstseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewusstsein des Handelnden zugänglich, so dass er darüber berichten kann»;⁷⁴ (3) «ähnliche struktu-

solche Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen, um dann festzustellen, dass die empirischen Kriterien nicht ausreichen, um eine eindeutige und empirisch abgesicherte Abgrenzung zu erreichen.» (ebd., 188/189)

⁷² RYLE (1949; 1969, 26-77): «Knowing how»; RADTKE (1996): «Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung»; GRUBER & RENKL (1997): «Wege zum Können»; NEUWEG (2000): «Wissen - Können - Reflexion», darin besonders: «Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung»

⁷³ DANN (1994) rückt bei seiner Darstellung der «Subjektiven Theorien» das Lehrerwissen ins Zentrum; tatsächlich «fällt auf, dass sich der überwiegende Teil der Forschungsarbeiten mit dem Handeln/Verhalten von Lehrern und Schülern, bzw. Hochschullehrern und Studenten befasst hat. Offensichtlich hat sich das FST [Forschungsprogramm Subjektive Theorien] dort am stärksten entwickelt, wo es Überschneidungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagsdenken gibt, nämlich bei den ‚Lehrertheorien‘ als Subjektiven Berufstheorien.» (WAHL 1988, 259; in GROEBEN / WAHL / SCHLEE / SCHEELE 1988)

⁷⁴ Dieser Aspekt wird mit Blick auf die Unterrichtsnachbesprechung aus der Perspektive der «Subjektiven Theorien» wichtig, wenn Studierende nach der Praktikumslektion darüber berichten sollen, was sie sich beim Unterrichten gedacht haben. DANN (1994, 166) fügt bei: «Dies ist jedenfalls unter spezifischen Bedingungen möglich (vor allem wenn sich eine Subjektive Theorie auf hinreichend bedeutsame und häufige

relle Eigenschaften [besitzen] wie wissenschaftliche Theorien; insbesondere enthalten sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur (z.B. Wenn-dann-Beziehungen), wodurch Schlussverfahren ermöglicht werden»; (4) Subjektive Theorien erfüllen analog den wissenschaftlichen Theorien verschiedene Funktionen: Situationsdefinition, nachträgliche Erklärung (und oft Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse, Vorhersage künftiger Ereignisse, Generierung von Handlungsentwürfen.

Mit dem Verweis auf die «Strukturparallelität»⁷⁵ wird bewusst ein Äquivalent zur wissenschaftlichen Theorie geschaffen, was heisst, dass Lehrer mit ihrem Alltagswissen, beziehungsweise mit ihren Alltagstheorien oder «Subjektiven Theorien» genau so umgehen wie Wissenschaftler mit wissenschaftlichem Wissen, woraus RADTKE (1996, 54) – zumindest doppeldeutig und vielleicht sogar ironisch mit Blick auf diejenigen, die dem Theoretiker nur Theorie und dem Praktiker nur Praxis zuschreiben – folgert: «Laie und Wissenschaftler lassen sich bei ihrer Praxis von ihren jeweiligen Theorien leiten.»

Die enge Verbindung und die Wechselwirkungen zwischen Handeln und Wissen werden bei dieser Konzeption auch hinsichtlich des Wissenserwerbs betont. DANN (1994, 172) geht davon aus, «dass in einem fortlaufenden Sozialisationsprozess kulturelle und institutionelle Einflüsse ebenso wie Handlungen und ihre Folgen zu bestimmten Subjektiven Theorien führen, die ihrerseits das Handeln regulieren und damit wieder auf kulturelle Bedingungen einwirken.» Eine Forschungsannahme, die bestätigt werden konnte, war deshalb, dass sich bei Lehrern aufgrund ihrer unterschiedlichen Praxiserfahrungen auch unterschiedliche Subjektive Theorien herausbilden: «Lehrkräfte, die in ihrem Konfliktmanagement erfolgreicher sind, haben sowohl komplexere als auch besser organisierte Subjektive Theorien, die ihnen ein realitätsangemessenes und schnelles Reagieren ermöglichen.» (ebd.) Zudem konnte bei erfolgreicheren Lehrern eine grössere Konsistenz zwischen Subjektiver Theorie und Handeln und ein höheres Bewusstsein dieser Theorie (beispielsweise hinsichtlich der Handlungsziele) nachgewiesen werden.

Weil Lehrer-Studierende aus ihrer eigenen Schulzeit als Schüler bereits ein sehr umfassendes «Lehrer-Vorwissen» und insofern auch viele Unterrichtserfahrungen (wenn auch aus einer andern Perspektive) haben, kommt der Modifikation der Subjektiven Theorien nicht nur in der Lehrerweiterbildung, sondern bereits in der Grundausbildung eine hohe Bedeutung zu. Dies ist umso wichtiger, als Subjektive Theorien «ganz ausserordentlich schwer veränderbar» (WAHL 2000, 157) und «nur schwer reflexiv zugänglich sind – mit POLANYI (1958): ‚tacit knowledge cannot be critical’»⁷⁶ (MESSNER & REUSSER 2000b, 282/283). Aus dieser Einsicht und mit der kon-

Ereignisse bezieht, ihre Aktivierung im Rahmen zielgerichteten Handelns nicht zu lange zurückliegt und geeignete Explizierungshilfen angeboten werden).» Diese Bedingungen sind in der Unterrichtsnachbesprechung in der Regel erfüllt, wobei dem Praktikumslehrer die Aufgabe des Anbietens von Explizierungshilfen zukäme.

⁷⁵ RADTKE (1996, 54) macht auf Differenzen zwischen «wissenschaftlicher» und «subjektiver Theorie» aufmerksam und spricht deshalb von einer «Funktionsparallelität von objektiver und subjektiver Theorie».

⁷⁶ Der Satz von POLANYI macht auch auf ein Paradoxon aufmerksam: «tacit knowledge/stillschweigendes, unausgesprochenes Wissen» ist per definitionem nicht im Bewusstsein, sonst wäre es kein «tacit knowledge». Vgl. dazu auch das «tacit knowing-in-action» bei SCHÖN (1983, 49).
GOETHE notierte (Gedichte, «Sprichwörtliches»), noch ohne das Wissen über die Subjektiven Theorien: «Was ich nicht weiss, macht mich nicht heiss. Und was ich weiss, machte mich heiss, wenn ich nicht wüsste, wie's werden müsste.»

zeptuellen Idee der Verflechtung von Handlungen und handlungsleitenden Kognitionen entwarf WAHL (2000 und 2001) «das grosse und das kleine Sandwich» zur Veränderung der Subjektiven Theorien und formulierte DANN (1994, 174/175) grundlegende Prinzipien der Modifikation von Alltagswissen:

- (1) Das Wissen muss zuerst so weit wie möglich expliziert werden; bei WAHL entspricht dies den Bewusstmachungsprozessen, z.B. durch Verbalisation.
- (2) Neues, modifiziertes Wissen entsteht einerseits ko-konstruktiv durch den Austausch z.B. mit andern Lehrern, und andererseits durch eine Konfrontation des Lehrers mit seinen individuellen Subjektiven Theorien mit für ihn «neuen Theoriebeständen» aus dem «(wissenschaftlichen) pädagogisch-psychologischen Wissen [...]». Bei diesem Vermittlungsprozess zwischen beiden Theoriebeständen kommt es zur Veränderung und zum Austausch einzelner Theoriebestandteile. Damit neue Wissensbestände handlungswirksam werden können, müssen sie in das schon bestehende subjektiv-theoretische Funktionswissen integriert und letztlich als Herstellungswissen etabliert werden; denn nur dieses wirkt unmittelbar handlungsregulierend.» (DANN 1994, 174) WAHL spricht bei diesem zweiten Veränderungsschritt ausdrücklich von der «Vermittlung von Expertenwissen» (WAHL 2000, 160; 2001, 167).
- (3) Die Veränderungsprozesse müssen in einem Handlungszusammenhang ablaufen, in welchem «das neu entstehende Wissen besser zur Problembewältigung geeignet ist als das alte. [...] Es ist also praktisches Handeln erforderlich, das die Anwendung des neuen Wissens ermöglicht, und zwar so, dass dessen Brauchbarkeit auch persönlich erfahren wird.» (DANN 1994, 174) WAHL weist nachdrücklich darauf hin, dass «der dritte Lernschritt nur dann gelingen [kann] – das ist die zentrale Voraussetzung – wenn die Teilnehmenden ausreichende Möglichkeiten haben, die erworbenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen.» (WAHL 2001, 169)

Der zweite der oben genannten Punkte ist insofern bemerkenswert, als sowohl bei WAHL wie auch bei DANN dem «objektiven wissenschaftlichen Wissen» eine konkrete und spezifische Funktion⁷⁷ bei der Genese von handlungsrelevantem Wissen zugesprochen wird:

«Dieses Grundlagenwissen kann für den Praktiker Hintergrundwissen darstellen, mit dem er Probleme in seinem Arbeitsfeld besser durchschauen und daraufhin Lösungen zu führen kann. Es ist also insbesondere als Reflexionshilfe zur Hypothesenbildung und Hypothesenüberprüfung geeignet. [...] Das ‚objektive‘ Wissen liegt zum andern als technologisches Wissen vor, das unmittelbar zur Optimierung praktischen Handelns geeignet ist. [...] Beim Prozess der Integration des neuen Wissens mit dem Vorwissen vollzieht sich pädagogisches Verstehen.» (DANN 1994, 175)

Mit diesem Hinweis auf die Verbindung von wissenschaftlichem Wissen mit dem subjektiven Wissen als einer nötigen Voraussetzung, damit beim Lehrer individuel-

⁷⁷ JANK & MEYER (2002, 147) beschreiben die Nützlichkeit des Theoriewissens für die Praktiker folgendermassen: «Theoriewissen hilft, die Unterrichtswirklichkeit zu analysieren und zu deuten:

- Es liefert sprachliche Kategorien, mit denen die eigene Unterrichtspraxis beschrieben werden kann.
- Es macht uns deutlich, wie der Gegenstand unserer Betrachtung strukturiert und dimensioniert ist und erklärt uns die Grenzen unserer Handlungsmöglichkeiten.
- Es sagt uns, dass die Welt hinter dem ‚Tellerrand‘ unseres aktuellen Wissens und Könnens noch nicht zu Ende ist.»

les neues Wissen entstehen kann, begegnen WAHL und DANN dem Vorwurf an die Subjektiven Theorien, dass sie eigentlich nur kollektives Deutungs- oder gar Rechtfertigungswissen im Rahmen von pädagogischen Konventionen für das unterrichtliche Handeln generieren.

«In der nachträglichen Verbalisierung erscheinen die bei der Situationsbewältigung in Anspruch genommenen Interpretationen als pädagogische Konventionen, die als typische Deutungs- und Legitimationsmuster der Berufsgruppe anzusehen sind und die professionskonforme Übereinstimmung kommunikativ herstellen. [...]

Die Funktion der pädagogischen Konventionen im Sinne ausformulierter Regeln ist die der nachträglichen argumentativen Aufbereitung der Wirklichkeit mit dem Ziel, diese gültig, erträglich und akzeptabel zu machen. [...] Mit Hilfe dieser kollektiv gebildeten Muster re-interpretiert der einzelne Lehrer die dilemmatorische Situation des Erziehungsbetriebes, macht sich einen Reim, versöhnt argumentativ, was objektiv unvereinbar bleibt, leitet aus diesen Deutungen nachträglich die Legitimation für seine Handlungsstrategien ab und gewinnt die Sicherheit, die eine Konformität mit den Zunftkollegen bieten kann. [...]

Es wird sichtbar, dass die subjektiven Theorien über die Wirklichkeit nicht individuelle Schöpfungen sind, sondern dass das Subjekt [...] sich bei der nachträglichen Begründung seiner Handlungsweise aus einem kollektiv erwirtschafteten, (teil-) kultur- bzw. berufsspezifisch bereitgestellten Fundus bedient, der Konformität und damit Akzeptanz gewährleistet.» (RADTKE 1996, 102-105)

Dieser Vorwurf von RADTKE gewinnt an Brisanz, wenn bei dem, was er darstellt, die UNB als Schnittstelle von Handeln und Wissen und damit als eine paradigmatisch wichtige Situation der «nachträglichen Verbalisierung» pädagogisch-didaktischen Handelns in der Lehrerbildung in Betracht gezogen wird. Vor allem wird hier ebenfalls – in einer Verstärkung dessen, was WAHL und DANN bereits feststellen – ersichtlich, welche entscheidende Bedeutung der Beizug des wissenschaftlichen Wissens in der Reflexion hat: Es gibt demnach keine Entwicklung, Erweiterung, Vertiefung und Differenzierung von Handlungswissen *sui generis* – auch nicht durch Reflexion. Für die Genese von professionellem Lehrerwissen ist der wechselseitige Bezug von Alltags- oder Praxiswissen und erziehungswissenschaftlichem Wissen eine *Conditio sine qua non*. «Auch reflexives Lernen aus Erfahrung ist abhängig von den verfügbaren begrifflichen Gesichtspunkten und kognitiven Werkzeugen. Das Lernen von reflektierenden Lehrern in einer geschlossenen Gruppe ohne Unterstützung durch externe Experten bleibt abhängig vom Wissen wie vom Nichtwissen der Gruppenmitglieder.» (STAUB 2001, 178) Wenn sich Lehrer bei der Reflexion ihres beruflichen Handelns nicht «im Kreis drehen wollen» ohne weiterzukommen, wenn die Reflexion nicht *ad infinitum* zirkulär und repetitiv bleiben soll, dann braucht es abgestützte und verlässliche «Anstöße von aussen»; sonst wird Reflexion zum ‚Sesam öffne dich‘ für verworrene Köpfe, oder wie SCHÖN (1991, 10) es formuliert, «a never-ending land where anything goes». Das Theoriewissen ist deshalb für den Praktiker, der sein Lehrerwissen entwickeln und professionalisieren will, unverzichtbar.

2.3.3 «Wissen *FÜR* die Praxis» – Wissen als Verstehen des Handelns; vom «Situieren Lernen» bis zur «Cognitive Apprenticeship»

Die dritte Konzeption wird nicht mehr bloss als «Wissen *ÜBER* die Praxis» oder allein als «Wissen *IN/AUS* der Praxis» bezeichnet, sondern als «Wissen *FÜR* die Praxis», und sie wird verstanden als Integration der beiden andern Formen.

«Aus der Perspektive des Erwerbs von theoretischem Wissen über Lehr-Lernprozesse bedeutet dies, dass pädagogisches Inhaltswissen nur dann verhaltenswirksam wird, wenn es tief assimiliert, d.h. in die Verhaltensstrukturen einer Person integriert und damit personalisiert worden ist. Aus der Perspektive der Entwicklung beruflicher Kompetenz durch praktische Erfahrung und ihrer individuellen Verarbeitung bedeutet diese Integration, dass produktives Lernen in anspruchsvollen Berufen auch begrifflicher Mittel, d.h. überindividuell abgesicherten, wissenschaftlichen Wissens, bedarf. Ein Theorie- und Praxiselemente, Regel- und Situationsbezüge, allgemeine Form und spezifische Kontextbedingungen gleichermaßen integrierendes professionelles Wissen bildet nicht nur die Basis für ein situativ flexibles berufliches Handeln, sondern auch den Rahmen zum Verständnis des eigenen Handelns und seiner Einordnung in grössere Zusammenhänge.» (MESSNER & REUSSER 2000b, 283)

Da sich die beiden puristischen Konzeptionen in mehrfacher Hinsicht als problematisch erweisen, ist die integrierte Konzeption der Verbindung von eigenem Handeln und Denken, von praktischer Erfahrung und wissenschaftlich gesichertem Wissen, von Konstruktion und Instruktion beim Erwerb von Wissen (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2001, 624-638) eine Synthese. Für Lehrer in ihrer Berufstätigkeit bedeutet dies ein Bewusstmachen und Erweitern und Modifizieren des handlungswirksamen Wissens durch eigenes Nachdenken, den Austausch mit Kollegen ebenso wie die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen. Für die Lehrerbildung bedeutet dies (neben dem Erarbeiten von konkretem Handlungswissen für den Berufseinstieg) zweierlei: einerseits müssen die fundamentalen erziehungswissenschaftlichen Theorien, Modelle und Begriffe erarbeitet werden; andererseits und in der Verbindung von Praxis und Theorie sollen sich die Studierenden den Habitus der Reflexion aneignen. Die Theorien und das Theoretisieren,⁷⁸ beides ist zentraler Gegenstand der Lehrerbildung. Eine solche Lehrerbildung kann weder allein durch praxisferne Vorlesungen und Seminare noch durch theorieblinde Praktika und Übungen realisiert werden. Dazu braucht es eine konkrete Verbindung der berufstheoretischen mit der berufspraktischen Ausbildung.

Das «Situierete Lernen» und die damit verbundenen Instruktionsmodelle der «Anchored Instruction», die «Cognitive Flexibility Theory» und vor allem die «Cognitive Apprenticeship» sind Konzepte, welche zwar nicht spezifisch im Blick auf die Lehrerbildung entworfen wurden, aber für die Genese von professionellem Lehrwissen dennoch bedeutsam sind.

«Situieretes Lernen»

Beim lernpsychologischen Konzept des «Situiereten Lernens» (GRAESEL 1997), respektive bei den verschiedenen Ansätzen, «die unter dem Begriff des ‚situiereten Lernens‘ subsumiert werden» (GRUBER 1999, 151-181) wird davon ausgegangen, dass beruflicher Wissenserwerb nur dann erfolgreich ist, wenn er problemorientiert und in

⁷⁸ HEIMANN (1976, 150) legte die Gewichtung in seinem berühmten Satz anders: «Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das Theoretisieren zu lehren.» MESSNER & REUSSER (2000b, 283) ergänzen: «Nicht der Inhalt von Theorien ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten. Nicht eine endgültige Theorie, sondern der Prozess der Theoriebildung ist der Gegenstand didaktischer Ausbildung. [...] Die Ausbildung kann nicht allein verbal erfolgen, vielmehr ist ein ‚didaktisches Exerzitiu[m]‘ notwendig, um das didaktische Bezugsfeld und das theoretische Bewusstsein leistungsfähig zu entwickeln.»

möglichst authentischen Situationen erfolgt.⁷⁹ Komplexes Lernen findet nach GRUBER stets in konkreten Situationen statt und stellt zu wesentlichen Teilen soziale Kognition dar. Aufgrund dieser beiden Komponenten ist eine «Verknüpfung zwischen Alltagslernen und ‚akademischem Lernen‘» gefordert. (GRUBER 1999, 151) Das Konzept basiert auf dem Paradigma der «Situating Cognition»,⁸⁰ wobei Wissen immer als eine individuelle Konstruktion und Lernen als ein aktiver, konstruktiver Prozess in einem spezifischen Handlungskontext und im Rahmen sozialer Transaktionen gesehen wird. Die Grundannahmen des Situierten Lernens lauten (nach GRAESEL 1997, 32-35):

- (1) Lernen ist situations- und kontextgebunden und entsteht als Verbindung von Person und Situation – dies ist zentrale Grundannahme der Wechselbeziehung zwischen der handelnden Person und dem situativen Kontext, die dem Konzept den Namen gab. Dabei ist wichtig, dass sowohl die Lernsituation, die Lernprobleme und die Lernformen möglichst realitätsnah sind, also beispielsweise nicht komplexitätsreduziert werden, und allenfalls auch Widersprüche und mehrere Lösungen sowie für die Lösung Unwichtiges enthalten.
- (2) Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess und nicht nur passive Aufnahme von Information. Die für das Lernen benötigten Informationen werden aus verschiedenen Wissensbereichen auf eine aktuelle Problemstellung bezogen und situationsspezifisch miteinander in Verbindung gebracht. «Die Lernenden sind darin zu unterstützen, ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen auf einen bedeutungshaltigen und authentischen Lerngegenstand zu beziehen.» (GRAESEL 1997, 34)
- (3) Lernen ist letztlich immer ein selbstgesteuerter Prozess. Die Kontrolle des eigenen Handelns und damit die Anwendung metakognitiver Strategien wird betont.⁸¹
- (4) Lernprozesse beziehen immer soziale Prozesse ein. Die individuelle Konstruktion von Wissen ist beeinflusst vom sozialen Umfeld («community of practice», LAVE 1991), in welchem dieses Lernen geschieht. Wissen hat demnach immer genuin einen «sozialen Charakter, d.h. es wird ko-konstruiert und sozial geteilt (‘socially shared knowledge’) und beruht auf Austausch und Verständigung mit andern Personen.» (MESSNER & REUSSER 2000b, 285)
- (5) Für das Situierte Lernen, respektive für die aktive Konstruktion von Wissen ist die (intrinsische) Motivation eine zentrale Bedingung.

⁷⁹ Umgekehrt wird das nicht-situierte Lernen und damit die «Unterschiedlichkeit von Lern- und Anwendungssituation» als eine Erklärung für das Phänomen des «trägen Wissens» gesehen: «Wird Wissen im Kontext von künstlichen Aufgabenstellungen erworben, kann es kaum in realen, komplexen Situationen genutzt werden.» (GRAESEL 1997, 33)

⁸⁰ Siehe dazu die zusammenfassende Darstellung von REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (1996, 42-48; 2001, 615-624) und GRUBER (1999, 163-171); die wichtigsten Vertreter der «Situating Cognition»-Bewegung sind RESNICK (1987), GREENO (1989), ROGOFF (1990) und LAVE (1991).

⁸¹ RUTH C. COHN (1984, 358-360) macht in ihrem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) im ersten Postulat nicht nur auf die Selbststeuerung, sondern generell auf das Bewusst-Werden für sich selbst (wie auch für die andern) und vor allem auf die Selbstverantwortung aufmerksam («Chairman-Postulat»). Damit wird eine Grundannahme – die Selbststeuerung – mit einer spezifischen Wertung – erstens *Bewusstsein* für die Selbststeuerung erreichen und zweitens *Verantwortung* für sein Handeln übernehmen – verbunden. Diese existentiell und fundamental wichtige Werthaltung lässt sich vermutlich mit der Herkunft von RUTH C. COHN erklären (beispielsweise die Aussage in 3. Mose 19₁₈).

Die Situation und der Kontext in den Lehrpraktika entsprechen diesen Grundannahmen für das Situierte Lernen und damit den Forderungen einer für das Situierte Lernen gestalteten «Lernumgebung» (GRUBER 1999, 172) sehr weitgehend: Die Studierenden sind in den Lehrpraktika in der Realität des originalen und authentischen Berufsfeldes «Schule» und «Unterricht»; sie unterrichten selbst und hätten die Möglichkeit, beispielsweise in der Unterrichtsbesprechung verschiedene Wissensbereiche mit ihrem unterrichtlichen Handeln reflexiv in Beziehung zu setzen; sowohl im unterrichtlichen Handeln wie auch in der Reflexion des eigenen Handelns geschieht das Lernen selbstgesteuert und weitgehend eigenverantwortlich; in der Person des Praktikumslehrers und im Kollegium der Praktikumsschule und auch in der Begleitung durch die Dozierenden der Ausbildungsinstitution bieten sich den Studierenden verschiedene qualifizierte soziale und fachliche Austauschmöglichkeiten im Rahmen des künftigen Berufsfeldes; und schliesslich ist offenkundig und erlebbar wie auch empirisch erwiesen (OSER & OELKERS 2001; HASCHER & MOSER 2001), dass die Studierenden in den Lehrpraktika üblicherweise hochmotiviert sind.

Im Unterschied zum «Wissen *AUS/IN* der Praxis» ist beim Situierten Lernen nicht nur die Praxis (in der Form der authentischen Lernsituation) und die Eigenkonstruktion von inhärentem Wissen wichtig; damit das Wissen nicht an den Problemkontext gebunden und situationsspezifisch und praxisverhaftet bleibt, sondern flexibel auf andere Situationen übertragen werden kann, «sollen Problemlöseprozesse artikuliert und reflektiert werden. Damit soll abstrahiertes Wissen erworben werden, das sich von abstraktem Wissen dadurch unterscheidet, dass es vom Individuum in einer Anwendungssituation selbst aufgebaut wurde.» (GRUBER 1999, 172)

Obwohl der Konstruktion von Wissen seitens der Lernenden im Situierten Lernen grosses Gewicht beigemessen wird, ist die Person des Lehrenden nach GRUBER auch beim Situierten Lernen unverzichtbar:

«Ein [Lernender], der allein seiner ‚Konstruktions-Kompetenz‘ überlassen bleibt, wird aufgrund der geforderten Komplexität der Lernumgebungen vermutlich scheitern, wenn er nicht durch geeignete instruktionale Massnahmen unterstützt wird. [Das Situierte Lernen] soll die Konstruktions-Aktivität [der Lernenden] ermöglichen und anregen, muss dafür aber auch Orientierung, Anleitung, Unterstützung und Hilfe geben. [...] Ziel muss es folglich sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivitäten der Lernenden zu finden.» (GRUBER 1999, 173)

Das Situierte Lernen wird oft in Verbindung gebracht mit spezifischen Instruktionsmodellen, von denen im Zusammenhang mit der Lehrerbildung vor allem die «Anchored Instruction» (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, CTGV 1997), die «Cognitive Flexibility Theory» (SPIRO & JEHNG 1990 u.a.) und die «Cognitive Apprenticeship» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989) als herausragend wichtig angesehen werden können.

«Anchored Instruction»

Wie bei all diesen Modellen ist auch beim Ansatz der «Anchored Instruction» der Name zugleich Programm: Der Ausgangspunkt und die Basis für das Lernen ist eine komplexe, möglichst authentische Problemsituation, die als «narrativer Anker» dient.

Die folgenden Gestaltungsprinzipien für die Darbietung von Problemsituationen sind in der «Anchored Instruction» charakteristisch: (1) Eine narrative Struktur, d.h.

die Darbietung in Form einer Erzählung oder Beschreibung, (2) die Visualisierung (z.B. Präsentation von Filmen, Arbeit mit Videos oder Computern), (3) ein generatives Lernformat, damit die Lernenden die Problemlösung eigenständig entwickeln können; (4) die Geschichte mit der Problemsituation enthält alle wichtigen Aspekte und Daten (5) sowie eine angemessene Problemkomplexität, d.h. auch überflüssige oder widersprüchliche Informationen; (6) es werden zwei Geschichten zum gleichen Thema und damit zwei kontextuelle Einbettungen angeboten, damit das entstehende Wissen dekontextualisiert wird; (7) die Geschichten sollen so gestaltet sein, dass sie aus der Perspektive verschiedener Disziplinen oder Fächer betrachtet und bearbeitet werden können (GRAESEL 1997, 35/36; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2001, 617/618).

In verschiedenen empirischen Untersuchungen zeigte sich, dass Schüler nach der Arbeit in Lernsituationen, die nach den Prinzipien der «Anchored Instruction» gestaltet waren, komplexe Probleme strukturierter und schneller lösen konnten als die Kontrollgruppen (GRAESEL 1997, 37-39).

Für die Lehrerbildung scheint es durchaus möglich, neben andern Formen auch mit Beispielen auf der Basis der «Anchored Instruction» Wissen zu erwerben, vor allem dann, wenn der in diesem Modell wichtige Aspekt des «Lernens im sozialen Austausch» (GRUBER 1999, 172) verstanden wird als kooperatives Lernen und Problemlösen in Lerngruppen, wo nicht ausschliesslich Studierende, sondern Lernende und verschiedene Experten (Dozierende des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts wie auch Lehrer der Volksschule, z.B. Praktikumslehrer) die Situationen gemeinsam bearbeiten.

«Cognitive Flexibility Theory»

Die meisten der oben genannten Charakteristika treffen ebenfalls auf die «Cognitive Flexibility Theory» zu. Auch in diesem instruktionspsychologischen Ansatz soll komplexes Wissen in fallbasierten Lernumgebungen erworben werden, und als Merkmale werden genannt : (1) die Verwendung multipler Wissensrepräsentationen, (2) die Verknüpfungen von abstrakten Begriffen mit konkreten Fällen, (3) das Aufzeigen von konzeptuellen Verbindungen, um die Vernetzung von komplexem Wissen zu verdeutlichen, (4) das frühzeitige Einführen von komplexem Wissen und (5) die Förderung aktiven Lernens (GRUBER 1999, 174). Beim Lernen sollen Übervereinfachungen vermieden und die Lernenden stattdessen von Anfang an mit der Komplexität und Irregularität des realen Geschehens konfrontiert werden. Die «Fälle» werden so gestaltet, dass die Lernenden verschiedene Problemstellungen in verschiedenen Kontexten, von verschiedenen theoretischen Standpunkten aus und unter verschiedenen Zielsetzungen bearbeiten müssen. Auf diese Weise soll erreicht werden, «dass Lernen multidirektional und multiperspektivisch erfolgt, dass das erworbene Wissen facettenreich ist und flexibel angewendet wird.» (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2001, 618)⁸²

⁸² Vgl. dazu auch die Darstellung des «Durcharbeitens» als einer Formalstufe im Lernprozess (AEBLI 1983, 310-325; AEBLI spricht in diesem Zusammenhang ausdrücklich von «beweglichem Denken und Handeln»: «Und schliesslich die Problemsituationen, die der junge Mensch antreffen wird [...] : Hier genügt es nicht, Handlungen und Verfahren in stereotypischer Weise zu reproduzieren. Wiederum wäre es notwendig, dass er sein Wissen umstrukturieren könnte und fähig wäre, es auf neue Ziele hin einzusetzen, neue Perspektiven zu sehen und neue Pläne zu entwerfen.» (ebd., 311)

SPIRO & JEHNG (1990) u.a. erachten diesen Ansatz für den Wissenserwerb primär für fortgeschrittene Lernende in wenig-strukturierten Wissensdomänen (wie beispielsweise in der Medizin, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften oder Technik) als geeignet. Die beiden dafür charakteristischen Aspekte «Komplexität der Probleme und Konzepte» und «Irregularität der Probleme» haben zur Folge, dass kaum je bereits vorhandenes Wissen angewendet werden kann, sondern dass Wissen situations- und problemspezifisch konstruiert werden muss.

«Dazu sollen sowohl unterschiedliche Analogien als auch unterschiedliche Konzepte aus verschiedenen Wissensbereichen auf das Problem bezogen werden. Für diesen Konstruktionsprozess ist kognitive Flexibilität notwendig. Diese wiederum setzt Wissen voraus, in dem einzelne Konzepte untereinander stark verbunden sind und das multiple Analogien und Erklärungen für Phänomene enthält.» (GRAESEL 1997, 39)

REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (2001, 618/619) ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass die «Cognitive Flexibility Theory» vor allem für das Lernen in der tertiären Ausbildung einzusetzen sei. Im Blick auf die Lehrerbildung und auf den wichtigen Aspekt, dass Lehrerhandeln nicht als regelbunden, sondern höchstens als regelgeleitet betrachtet werden kann (HERRMANN & HERTRAMPH (2000, 176-181; siehe weiter oben Abschnitt 2.1 «Unterrichten als ‚Handeln unter Druck‘»), müssten die Lehrerstudierenden im Sinne der «Cognitive Flexibility Theory» ebenfalls lernen, ihr Wissen so zu erwerben, dass es im Unterricht handlungswirksam angewendet werden kann.

«Cognitive Apprenticeship»

«Even today, many complex and important skills [...] are learned informally through apprenticeship-like methods – that is, methods not involving didactic teaching, but observation, coaching, and successive approximation.» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, 453) Das Konzept des Lernens durch Beobachtung und Nachahmung, durch eine schrittweise Annäherung an das Können und Wissen des Vorbildes wird von den Autoren der «Cognitive Apprenticeship» als natürlichster und üblichster Lernweg angesehen (ebd., 491), der zudem einen wesentlichen Vorteil des Situierten Lernens aufweist: «Apprenticeship embeds the learning of skills and knowledge in their social and functional context.» (ebd., 454) Die Grundidee der «Lehre bei einem Meister» besteht darin, dass durch die Bearbeitung von Aufgaben in der Interaktion mit dem Meister und mit andern Lehrlingen Wissen und Können erworben werden.

Zwei Aspekte bedingen eine Weiterentwicklung des herkömmlichen Musters des Imitationslernens in der traditionellen Lehre zur «kognitiven Lehre». Zunächst macht der Aspekt der person-intern ablaufenden kognitiven Prozesse bei primär kognitiven Tätigkeitsbereichen (wie z.B. das Unterrichten) im Gegensatz zu primär handwerklichem Tun (d.h. demjenigen Bereich, in dem die Lehre verbreitet ist) eine Beobachtung dessen schwierig, was für das Lernen von zentraler Bedeutung ist. Zum zweiten ist problematisch, dass beim Wissenserwerb durch Nachahmung eines Vorbildes unter Umständen bloss die fertigen und kompakten Handlungsmuster direkt und eins zu eins übernommen werden – allenfalls auch uneinsichtig, d.h. ohne dass sie verstanden wurden. Diesen Vorbehalt formulierte bereits SHULMAN (1986, 158): «Im Gegensatz zum geschickten Handwerker weiss ein Professional nicht nur, *wie* es geht, sondern auch, *was* geht und *warum* es geht. Der Lehrer [...] kann begründen, warum etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird.» Dieses Wissen kann

denn auch als Ziel der «Cognitive Apprenticeship» betrachtet werden: «A key goal in the design of teaching methods should be to help students acquire and integrate cognitive and metacognitive strategies for using, managing and discovering knowledge.» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, 480)

Um dieses Ziel zu erreichen, schlagen COLLINS, BROWN & NEWMAN für die «Cognitive Apprenticeship» ein spezifisches Methodenkonzept vor. Die Lernenden sollen dabei die Möglichkeit haben, den Experten nicht nur zuzuschauen, sondern sich auch mit deren Vorgehen auseinanderzusetzen, indem sie die handlungsleitenden Überlegungen und Denkstrategien entdecken. Dieses Vorgehen führt dazu, dass die Lernenden verschiedene Arten von Wissen miteinander und mit dem Problem, dem Handeln und dem Kontext in Beziehung bringen. «This is the essence of what we mean by situated learning [...] and the reason why the cognitive apprenticeship method, with its modeling-coaching-fading paradigm, is successful and perhaps indispensable.» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, 481)

Das Methodenkonzept der «Cognitive Apprenticeship» (ebd., 480-483) umfasst drei Teile mit sechs Komponenten. Die ersten drei Komponenten («Modeling, Coaching, Scaffolding») bilden den Kern der «Cognitive Apprenticeship» und sollen dazu führen, dass die Lernenden kognitive und metakognitive Fertigkeiten erwerben und integrieren. Die beiden nächsten Komponenten («Articulation, Reflection») lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Problemlöseverhalten des Experten und führen zu einem Bewusstsein der eigenen Problemlösestrategien. Die letzte Komponente schliesslich («Exploration») führt die Lernenden dazu, nicht bloss die Problemlöse-Muster des Experten zu übernehmen und nachvollziehen, sondern die Probleme auch selbst definieren und eigenständig lösen zu können.

- (1) «Modeling» (Modellverhalten): In der ersten Phase zeigt der Lehrende (Lehrer, Experte) modellhaft, wie er an eine Aufgabe herangeht und sie bearbeitet. Er demonstriert sein Vorgehen, wobei er auch die sonst üblicherweise intern ablaufenden kognitiven Prozesse – im Besonderen die heuristischen und kontrollierenden Prozesse, bei denen auf begriffliches und prozedurales Wissen zurückgegriffen wird – durch lautes und erläuterndes Denken für die Lernenden beobachtbar macht.
- (2) «Coaching» (Anleiten und Begleiten): Der Lehrende beobachtet die Lernenden bei ihrem Handeln und unterstützt sie gezielt, indem er ihnen Anregungen, Hinweise und Rückmeldungen gibt. Er konfrontiert sie mit ihrem Handeln, lenkt ihre Aufmerksamkeit und verweist auf wichtige und bisher unbeachtete Aspekte der Lernsituation. Das Thema der Coaching-Tätigkeit steht in unmittelbarer Beziehung mit spezifischen Phänomenen oder Problemen der Lernaktivitäten oder der Lernsituation.
- (3) «Scaffolding and Fading» (Unterstützen und Ausblenden): Auf der Grundlage einer sorgfältigen Diagnose zum Lernstand und zu den aktuellen Schwierigkeiten und mit Blick auf das zu erreichende Ziel unterstützt der Lehrende die Lernenden in einer ihnen angemessenen Form und in einem ihnen entsprechenden Ausmass. Er stellt dabei ein «Gerüst» (scaffold) zur Verfügung, indem er Vorschläge macht, Hilfe anbietet oder sogar selbst eingreift und mit den Lernenden kooperiert. Im Verlaufe des Lernprozesses gewinnen die Lernenden Selbstvertrauen und können zunehmend selbständig handeln; dementsprechend nimmt

der Lehrende seine Unterstützung sukzessive zurück und blendet sich mehr und mehr aus.

- (4) «Articulation» (Beschreiben, Versprachlichen): Die Lernenden werden immer wieder aufgefordert, ihre Denkprozesse und Problemlösestrategien und das von ihnen verwendete Wissen auf verschiedene Art und Weise in Worte zu fassen. Diese Phase ist notwendig, weil bei der «Cognitive Apprenticeship» die wesentlichen Prozesse internal ablaufen und deshalb durch die Versprachlichung bewusst gemacht und kommuniziert werden müssen.
- (5) «Reflection» (Nachdenken): Die Lernenden diskutieren ihr eigenes Vorgehen und ihre Überlegungen im Vergleich zum Vorgehen und den Überlegungen von Experten und andern Lernenden. Bei der Reflexion können auch technische Hilfsmittel beigezogen werden, welche es Lernenden erlauben, ihr eigenes Handeln nachträglich anschauen zu können und dazu ihre Überlegungen zu formulieren.
- (6) «Exploration» (Erforschen; eigenständiges Vorgehen): Die letzte Phase ist die Konsequenz des Sich-Ausblendens (in Phase 3). Die Lernenden sind nun auf sich selbst gestellt und sollen nicht nur die vom Lehrenden gestellten Probleme lösen, indem sie die Muster des Lehrenden übernehmen, sondern auch die Problemstellungen selbst definieren und ein eigenes Vorgehen entwerfen. Dies bedingt, dass hierbei auch zuvor gelernte allgemeine Lernstrategien genutzt werden können. Letztlich besteht das Ziel darin, dass sich die Lernenden für die sich ihnen stellenden Herausforderungen interessieren und die Aufgaben auf der Grundlage des erworbenen Wissens eigenständig bearbeiten können.

In der «Cognitive Apprenticeship» ist nicht allein das – mittlerweile oft zitierte – Methodenkonzept wichtig. Die Lernenden erwerben zwar einerseits ein integriertes Wissen, das sie befähigt, eigenständig zu handeln; aber sie lernen zugleich den Anwendungskontext dieses Wissens und damit die sozial geprägte und prägende Kultur des Experten-Umfeldes kennen. Die Autoren weisen nachdrücklich auf die grosse Bedeutung dieser sozialen, respektive soziologischen Dimension ihres Modells hin (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, 486-491). Das Teilnehmen am Expertenhandeln im realen Berufsfeld wird zu einem Hineinwachsen in eben dieses Berufsfeld und damit in die umfassende «culture of expertise practice»:

«A culture of practice helps situate and support learning in several ways. First, a culture focused on expert practice provides learners with readily available models of expert-in-use; [...] the availability of such models helps learners to build and refine a conceptual model of the task they are trying to carry out. However, a learning environment in which experts simply solve problems and carry out tasks, and learners simply watch, is inadequate to provide effective models for learning, particularly in cognitive domains where many of the relevant processes and inferences are tacit and hidden. Thus, if expert modeling is to be effective in helping students internalize useful conceptual models, experts must be able to identify and represent to students the cognitive processes they engage in as they solve problems. Drawing students into a culture of expert practice in cognitive domains involves teaching them how to 'think like experts'.»

(COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, 488)

Auch wenn COLLINS, BROWN & NEWMAN bei der Darstellung der «Cognitive Apprenticeship» primär auf das Lehren des Lesens, Schreibens und Rechnens in der

Schule Bezug nehmen⁸³ und deshalb in ihren Beispielen vom Lesen-Lehren und -Lernen und von der Bibliothek und nicht vom Unterrichten-Lernen und vom Lehrerzimmer sprechen: Wenn das Unterrichten als eine Tätigkeit betrachtet wird, bei welcher das Denken eine zentrale Funktion hat und mithin die Steuerung des unterrichtlichen Handelns durch komplexe kognitive Prozesse erfolgt, dann kann für das Lernen des Unterrichtens gefolgert werden, dass es nicht einfach durch simples Beobachten und Nachmachen, d.h. durch ein Übernehmen der vom Lehrmeister oder Meisterlehrer erfolgreich praktizierten Handlungsmuster gelernt werden kann. Das Artikulieren und Reflektieren als ein präzises In-Worte-Fassen dessen, was man denkt und tut und als ein Beziehungen herstellendes Nachdenken über dieses Tun sind zentrale Komponenten dieses anspruchsvollen Lernprozesses. «Das Nachdenken und Sprechen über die eigene berufliche Tätigkeit gilt in der neueren Diskussion [...] als Schlüssel des professionellen Lernens und der beruflichen Entwicklung.» (MESSNER & REUSSER 2000b, 286) Gemäss dem Modell der «Cognitive Apprenticeship» weiss ein Experte, was er tut und warum er es tut, und er kann es in der «Cognitive Apprenticeship» dem Novizen auch nachvollziehbar einsichtig und verständlich machen.

2.4 Die «reflexive Praxis» als Verbindung von Theorie- und Praxiswissen mit dem Handeln

Die Formel der «reflexiven Praxis» ist eng mit dem Namen von DONALD ALAN SCHÖN verbunden; sein Buch «The Reflective Practitioner» (SCHÖN 1983) war Anfang der Neunzigerjahre wahrscheinlich «das am meisten zitierte Buch über professionelle Expertise» im englischsprachigen Raum (ERAUT 1995, 9), und die Wirkung des «Schön Shock» (so der Titel des Aufsatzes von ERAUT 1995) war zumindest auf diskursiver Ebene gross; HERZOG (1995, 253) verwies in Analogie zur «kognitiven Wende» der Siebzigerjahre auf den Begriff der «reflexiven Wende», und ZEICHNER & TABACHNICK (1991, 1) bezeichneten die Reflexion im Gefolge von SCHÖN ganz einfach als «the new zeitgeist».

Der Mensch als ein reflexives Subjekt, respektive die Reflexionsfähigkeit des Menschen war auch im Kontext der Frage nach dem Erwerb von Wissen eine wichtige Hypothese geworden, welche beispielsweise als Grundannahme eines Menschenbildes zum Konzept der «Subjektiven Theorien» führte (GROEBEN et al. 1988). Mit dem Nachdenken über das eigene Tun (AEBLI 1981, 370-372) wurden Handeln und Wissen, Praxis und Theorie in eine spezifische Verbindung gebracht. «Irgendwie verarbeitet ‚Reflexion‘ Wissen, was immer unter Reflexion näher verstanden werden soll.» (OELKERS & TENORTH 1991, 18) Diesem ‚Irgendwie‘ geht Schön in «The Reflective Practitioner» nach unter der generellen Fragestellung: Wie müssen Handlung und Wissen zusammenspielen, damit Praktiker ihre beruflichen Aufgaben professionell bearbeiten können? Ein zentraler Ausgangspunkt war für SCHÖN die Kritik am Modell der Wissensanwendung als einem «Modell der technischen Rationalität» (1983, 23-43); die Wissensanwendung und «instrumentelles Problemlösen» gehen von einer Praxis aus, welche vermeintlicherweise durch klare Ziele und eine gleichbleibende Situation charakterisiert sei, was jedoch für die Mehrzahl der Praxissituationen nicht

⁸³ «Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics»

zutreffe, denn diese seien komplex, unsicher, einzigartig sowie durch Wert- und Interessenkonflikte gekennzeichnet. In seiner Epistemologie der Praxis beschreibt SCHÖN drei «Handlungstypen», für welche das Verhältnis von Wissen und Handlung auf je spezifische Art und Weise definiert wird: das «Wissen-*IN*-der Handlung / tacit knowing-in-action» ist ein adaptiv-intelligentes Tun ohne bewusstes Denken, die «Reflexion-*IN*-der-Handlung / reflection-*IN*-action» eine Art Nachdenken im und durch Tun, und die «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung / reflection-*ON*-action» schliesslich ein Denken ausserhalb des Tuns.

2.4.1 «Tacit knowing-in-action / stillschweigendes Wissen-*IN*-der-Handlung»

Das «stillschweigende Wissen-*IN*-der Handlung» wird als normaler Zustand des professionellen Wissens verstanden: «Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing.» (SCHÖN 1983, 49) Das «Wissen-*IN*-der Handlung» wird «spontan, ohne bewusstes Überlegen bereitgestellt und führt zu den beabsichtigten Ergebnissen, solange die Situation innerhalb der Grenzen liegt, wo wir normal zu handeln gelernt haben.» (SCHÖN 1987, 28) Handeln und Urteilen vollziehen sich in diesem Modus ohne bewusstes Überlegen, Handeln und Denken sind nicht getrennt: «Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful practice we reveal a kind of knowing which does not stem from a prior intellectual operation.» (SCHÖN 1983, 51)⁸⁴ Der Handlungstyp «Wissen-*IN*-der Handlung» wird durch Sozialisierung in spezifischen Traditionen mit einer gleichförmigen und konsistenten Struktur durch häufiges, repetitives Handeln im Sinne des Automatisierens von (allenfalls vorher reflektierten) Handlungen aufgebaut. Eine Modifikation dieses «Wissens-*IN*-der Handlung» ist – auch wegen der «Veränderungsresistenz» solchen Wissens (WAHL 2000, 156) – nur über den Prozess der Bewusstmachung möglich, und das meint bei SCHÖN eine «Reflexion-*ÜBER*-die Handlung».

2.4.2 «Reflection-*IN*-action / Reflexion-*IN*-der-Handlung»

Die «Reflexion-*IN*-der-Handlung / reflection-*IN*-action» ist ein Heraustreten aus dem üblichen Modus des «Wissens-*IN*-der Handlung» in Situationen, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, weil sie ausserhalb des normalen und vertrauten Geschehens liegen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn im Verlaufe des Handelns Probleme auftreten: «Reflection-*IN*-action [...] is central to the art through which practitioners sometimes cope with troublesome ‚divergent‘ situations of practice.» (SCHÖN 1983, 62)

Der Prozess der «Reflexion-*IN*-der-Handlung» hat nach SCHÖN spezifische Strukturmerkmale. (1) Er wird üblicherweise eingeleitet mit dem Auftreten eines Pro-

⁸⁴ Es muss hier offen bleiben, inwieweit hier MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1960) mit ihrer Begrifflichkeit und mit dem TOTE-Schema («Test-Operate-Test-Exit») bei SCHÖN Pate gestanden haben. Immerhin erinnert das «tacit knowledge-in-action» doch einigermaßen an die Struktur und Funktion des «Bildes» bei MILLER, GALANTER & PRIBRAM (als «das akkumulierte und organisierte Wissen des Organismus über sich selbst und die Welt, in der sich sein Verhalten abspielt»; ebd., 9) und der zyklisch-iterative Charakter des Handelns bei SCHÖN an die Grundstruktur des Handelns im Rahmen des TOTE-Prozesses.

blems, einer Unzufriedenheit oder eines Scheiterns.⁸⁵ (2) Sodann erfolgt eine «Problemdefinition» («naming and framing»), bei welcher der erfahrene Praktiker auf sein Repertoire an Fällen, Beispielen, Bildern und Handlungen zurückgreift; er versucht dabei, die Problemsituation möglichst in Analogie zu einer bekannten zu sehen und benennt sie dementsprechend. (3) Beim Ableiten praktischer Konsequenzen aus der ersten Problemdefinition geht oft das Bewusstsein des hypothetischen Charakters dieser ersten Definition verloren; deshalb wäre es nach SCHÖN wichtig, die Implementation der Problemdefinition als Rahmenexperiment («on-the-spot experiment») zu betrachten. (4) Der Praktiker muss offen und aufmerksam sein für das, was in der Folge geschieht, denn «die Situation antwortet / the situation talks back»; SCHÖN 1983, 135; 1987, 157). (5) Die Evaluation der Handlungskonsequenzen erfolgt bei der «Reflexion-*IN*-der-Handlung» nicht zielorientiert nach definierten Kriterien, sondern eher durch eine ganzheitliche Bewertung des Ergebnisses; der Praktiker fragt in dieser Situation nicht «Did we achieve the end we set?», sondern vielmehr «Do we like what we get?» (ARGYRIS et al. 1985, 218/219) Insofern folgt der Praktiker einer «Logik der Affirmation» (SCHÖN 1983, 141-156), indem ein Handeln als gescheitert bewertet wird und erneut eine «Reflexion-*IN*-der-Handlung» einsetzt, wenn das Resultat der Veränderungen negativ eingeschätzt wird.

Die «Reflexion-*IN*-der-Handlung» ist insgesamt dadurch charakterisiert, dass sie unmittelbar handlungsbezogen und -bedeutsam ist. Sie wird innerhalb eines spezifischen Handlungskontextes ausgelöst und wiederum direkt in diesen rückübersetzt, ohne dass dabei der primäre Handlungsablauf unterbrochen würde.

«Immer ist ‚reflection-in-action‘ ein Prozess der analytischen Einlassung auf einen gegebenen Fall, nicht die Suche nach Verallgemeinerung im Repertoire expliziten Wissens. [...] [Deshalb] erweitert ‚reflection-in-action‘ das Deutungsrepertoire des Handelnden nicht über einen Zugewinn an abstrakten Regeln, sondern indem es die Fallbibliothek des Praktikers erweitert.» (NEUWEG 2001, 358 und 360; SCHÖN 1983, 140)

Die «Reflexion-*IN*-der-Handlung» ist zwar ein Prozess ausserhalb des Normalfalls, kommt deswegen aber nicht selten vor (SCHÖN 1983, 69). Die «Reflexion-*IN*-der-Handlung» kann mit zunehmender Distanz übergehen in eine «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung», wenn die Handlung deutlich unterbrochen wird und quasi stillsteht.

⁸⁵ In der Beschreibung dieses Prozesses wird erkennbar, wie sehr SCHÖN in seiner Darstellung DEWEY's *How we think / Wie wir denken* (DEWEY 1910; dt. 1951) verpflichtet ist. Dies erstaunt nicht, wenn berücksichtigt wird, dass SCHÖN in seiner Dissertation von 1955 *Rationality in the Practical Decision-Process* im Wesentlichen eine Analyse eines Werks von DEWEY vorlegte.

Bereits 1910 hatte DEWEY das Bild eines «reflektierenden Praktikers» entworfen, der sich durch ein intelligentes Nachdenken über eigenes und fremdes Handeln und das, was er in der Welt vorfindet, auszeichnet: «Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt.» (DEWEY 1910/1951, 6)

DEWEY beschrieb sodann «Fünf gesonderte Stufen der Reflexion [...]: I. Man begegnet einer Schwierigkeit, II. sie wird lokalisiert und präzisiert, III. Ansatz einer möglichen Lösung, IV. logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes, V. weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung, das heisst der Denkprozess findet seinen Abschluss, indem man sich für oder wider die bedingt angenommene Lösung entscheidet.» (DEWEY 1951, 75)

2.4.3 «Reflection-ON-action / Reflexion-ÜBER-die-Handlung»

Die «Reflexion-ÜBER-die-Handlung» unterbricht als planerisch-bewusster Prozess den Handlungsfluss, tritt aus ihm heraus, distanziert sich von ihm, objektiviert und thematisiert ihn. AEBLI beschrieb diese Situation der Handlungsunterbrechung und Reflexion (mit diesem spezifischen Begriff) über die eigene (problematisch gewordene) Handlung – mit Bezug auf DEWEY (1910) – bereits einige Jahre vor SCHÖN:

«Vor einer Handlung, die sich zu verwirren droht, gibt es eine [...] Massnahme: innehalten, drei Schritte zurücktreten, denken. Weil eine Handlung in der Regel verschiedene Ziele verfolgt und vielen Ansprüchen genügen muss, ist es häufig nicht möglich, während ihres Ablaufs die notwendige Aufmerksamkeit zur Sicherung und Verbesserung der guten Ordnung der Handlungsstruktur freizumachen. [...]

Das ist Reflexion: Innehalten in der praktischen Tätigkeit und Austausch des praktischen Tuns gegen eine Tätigkeitsform, die die Strukturanalyse erleichtert. Das kann sein: Ersatz der praktischen Handlung durch ihren innerlichen, vorstellungsmässigen Vollzug, Übersetzung verschiedener möglicher Handlungsabläufe in Worte, Zuhilfenahme einer anschaulichen Darstellung, [...] Abstraktion von unproblematischen Aspekten der Handlung und Zentrierung auf die problematischen, kurz: Zentrierung der Struktur.»

(AEBLI 1980, 21/22)

In der «Reflexion-ÜBER-die-Handlung» nimmt sich der Praktiker aus dem Handeln heraus, er macht sich frei von den Zwängen des Handelns und Handeln-Müssens und versucht, «die Kognition der Handlung auf überdauernde Weise zu speichern [...] z.B. durch begriffliche Kodierung oder externe Speicherung. Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten zur Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung.» (ALTRICHTER 2000, 209)

«Zwei Gründe machen die Fähigkeit, eigenes Handlungswissen zu explizieren, sich von seiner Handlung zeitweise zu distanzieren und ÜBER sie zu reflektieren [...] zu einem wichtigen Merkmal professioneller Kompetenz:

- Wissen wird analysierbar und reorganisierbar. [...] Bewusstmachung verlangsamt und verunsichert, was vordem eingespielt war, es erleichtert aber auch die Veränderung seiner Struktur.
- Wissen wird mitteilbar [kommunizierbar]: Das durch professionelle Tätigkeit praktizierte Wissen kann Lernenden und Kollegen [...] transparent gemacht werden, es kann für sie besprechbar und kritisierbar werden. Dies ist die Voraussetzung für die Entwicklung und Weiterentwicklung eines gemeinsamen Wissens der Profession und für die Heranbildung professionellen Nachwuchses.» (ALTRICHTER 2000, 208/209)

Die «Reflexion-ÜBER-die-Handlung» ist das, was alltagssprachlich als «Reflexion» bezeichnet wird.⁸⁶ Bereits PIAGET hatte diese Art der Reflexion als «abstraction à partir de l'action» und später auch explizit als «abstraction réfléchissante» (PIAGET 1977) beschrieben und dabei ihre Bedeutung im Gegensatz zur objektgebundenen «abstraction empirique» hinsichtlich einer sich an *Handlungen* vollziehenden Abstraktion betont.

Die drei Handlungstypen oder Modi von SCHÖN, das «Wissen-IN-der-Handlung», die «Reflexion-IN-der-Handlung» und die «Reflexion-ÜBER-die-Handlung» sind nicht als getrennte und insofern strukturell differente Formen zu betrachten; sie bilden vielmehr ein Kontinuum, an dessen einen Ende das «tacit knowing-in-action» als einem stillschweigenden, impliziten Wissen-im-Handeln steht und am andern Ende

⁸⁶ Dies gilt m.E. auch für die alltägliche Rezeption von SCHÖN und insbesondere bei der (oft inflationären) Verwendung der Formel «reflexive Praxis», wo meist kaum differenziert wird zwischen den verschiedenen Formen «WISSEN-IN-der-Handlung», «Reflexion-IN-der-Handlung» und «Reflexion-ÜBER-die-Handlung».

das kommunizierbare, explizite Reflektieren, welches den Handlungsstrom unterbricht, indem es das Handeln thematisiert. Professionelles Handeln ist nach SCHÖN dadurch gekennzeichnet, dass ein kompetenter Praktiker und Experte alle drei Modi von «Wissen» und «Reflexion» verwendet. Bei SCHÖN steht eindeutig die «Reflexion-*IN*-der-Handlung» im Zentrum, welche allerdings immer wieder durch die «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung» ergänzt und modifiziert wird, namentlich dann, wenn «das eigene Wissen im Gespräch mit Kollegen [...] oder mit in die Profession neu aufzunehmenden Personen formuliert werden» soll (ALTRICHTER 2000, 210). Hervorzuheben bleibt, dass genau diese Prozesse der Ergänzung und Erweiterung, der Modifikation und Differenzierung der «Reflexion-*IN*-der-Handlung» und des «Wissens-*IN*-der-Handlung» durch die explizite «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung» nichts anderes ist als ein Prozess der Genese von integriertem Wissen, und das bedeutet letztlich, dass die «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung» als ein bewusstes Nachdenken über das eigene Tun beim Erwerb von Wissen unverzichtbar ist.

2.4.4 Konsequenzen von SCHÖN's «reflexiver Praxis» für die Lehrerbildung

In seinem Buch «Educating the Reflective Practitioner» formulierte SCHÖN (1987) Vorschläge zur Gestaltung von organisierten Lernprozessen in der Ausbildung von professionellen Praktikern. Im Wesentlichen sind die Ideen zwar nicht neu, aber sie hätten bei einer konsequenten Realisierung dennoch radikale Auswirkungen.

- (1) Der Ausgangspunkt für die Ausbildung bildet das «learning by doing» (im Sinne DEWEY's). Das «Reflective Practicum» ist das Herz und der Kern der beruflichen Ausbildung (SCHÖN 1987, 310).
- (2) Lernen bedeutet primär Handlungserfahrungen machen; die Mikro-Struktur der Lernprozesse entspricht deshalb der «Reflexion-*IN*-der-Handlung».
- (3) Die Lehrenden fördern die Handlungen und das Reflektieren der Lernenden durch Gespräche und eine adäquate Gestaltung der Lernumgebung. Ihre Funktion ist dabei diejenige eines Coaches, der einen Beratungs- und Supervisionsprozess leitet.
Der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden ist durch drei Merkmale charakterisiert (SCHÖN 1987, 101-105): (a) Der Dialog findet im Kontext des Handelns der Lernenden statt, d.h. das Gespräch bezieht sich immer auf die Lernhandlungen und wird wiederum durch sie konkretisiert; (b) im Dialog gibt es eine Kombination von verbalen Erklärungen, Zuhören und Fragen und von Handlungen im Sinne des Vorzeigens und Nachmachens; (c) da in diesem Dialog die Lehrenden und Lernenden vermutlich nicht dieselbe begriffliche Basis haben, muss der Dialog selbst in einer «experimentellen Lernhaltung» erfolgen, wobei die Beteiligten das gemeinsam entwickelte Verständnis immer wieder überprüfen.
- (4) Es ist wichtig, dass die Lernenden eine Haltung aufbauen, die für das Reflektieren, Forschen und Lernen förderlich ist. Reflexion setzt oft bei Problemen an, und deshalb wird ihr häufig in einer defensiven Haltung begegnet. Die Lernenden müssen lernen, mit Nicht-Wissen, Unsicherheiten, Ängsten und Verletzlichkeiten umzugehen (SCHÖN 1988, 23).
- (5) Die wissenschaftlichen Fächer haben in der Ausbildung eine doppelte Bedeutung: Sie sind einerseits eine Quelle für Inspirationen und Alternativen; «Practitioners

learn to reflect on their own tacit theories of the phenomena of practice, in the presence of the representatives of those disciplines whose formal theories are comparable to the tacit theories of practitioners. The two kinds of theories should be made to engage each other [...]» (SCHÖN 1987, 321). Andererseits kann in transparent gemachten Theorien gelernt werden, wie Theorien konstruiert sind und damit, wie Wissen konstituiert ist.⁸⁷

Im anglo-amerikanischen Raum wurde dem Werk von SCHÖN eine grosse Aufmerksamkeit zuteil, und seine Ideen waren im Bereiche der Lehrerbildung sehr einflussreich (siehe dazu ALTRICHTER 2000, 210-214). In Europa wurden seine Schriften beispielsweise ins Französische, Spanische und Italienische übersetzt; im deutschsprachigen Raum dagegen wurde SCHÖN weniger differenziert rezipiert – man scheint sich offenbar weitgehend mit der Verwendung der pauschalen Formel der «reflexiven Praxis» zu begnügen.

Das Verdienst von SCHÖN's «grossem Wurf» (ALTRICHTER 2000, 216) kann vor allem in seiner Darstellung einer intensiven und differenzierten Verbindung von Wissen, Denken und Handeln gesehen werden. Wissen wird in der «reflexiven Praxis» nicht unabhängig vom Handeln gesehen, sondern definiert im Sinne einer allenfalls vom Handeln abgeleiteten und rekonstruierbaren, grundsätzlich das Handeln begleitende Qualität. Obwohl Lernen nach SCHÖN im Medium der Handlung stattfindet, gibt es im «Reflective Praticum» in der «Reflexion-ÜBER-die-Handlung» eine enge Verbindung mit der Sprache, d.h. mit dem symbolischen Medium (vgl. BRUNER 1966 / 1971, 74-82). Damit bot SCHÖN einerseits eine Grundlage der Rechtfertigung und Wertschätzung des Erfahrungs- oder Praxiswissens (ALTRICHTER 2000, 216) und damit der «reflexiven Praktika» in einem Ausbildungskontext. Andererseits bereitete er mit der Formel der «reflexiven Praxis» den Weg für das Modell der Genese von professionellem Wissen durch eine Integration unterschiedlicher Formen und Arten von Wissen (dabei inbegriffen sowohl das Praxis- wie auch das Theoriewissen) in verschiedenen Wechselwirkungen und Verbindungen mit dem Handeln. Das Ziel der Konzeption der «reflexiven Praxis» ist damit entschieden nicht bloss die Sicherung des Handlungsvollzugs oder ein möglichst optimales Reparaturverhalten beim Auftauchen von Problemen im Handeln, sondern die Förderung eines möglichst professionellen Handelns. Ein «reflektiver Praktiker» unterscheidet sich qualitativ vom blossen «Praktiker» – diese Nuance wird zumeist kaum beachtet. Die Maxime lautet nicht nurmehr «learning by doing» wie bei DEWEY, sondern in SCHÖN's Erweiterung «learning by reflected doing». Professionelles Handeln ist ein verstehendes und ein in der Reflexion um Verstehen ringendes Handeln.

⁸⁷ DEWE & RADTKE (1991, 155) weisen dem «wissenschaftlichen Wissen» im Ausbildungsprozess ebenfalls zwei Funktionen zu: «Zum ersten werden dem Auszubildenden in der Universität [...] durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. [...] Zum zweiten wird er [...] in die Lage versetzt, die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und gegebenenfalls zu reflektieren. [...] Das wissenschaftliche Wissen dient dabei als Konturierungsfolie, oder, um eine Metapher zu gebrauchen, die Wirklichkeit wird wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven betrachtet. Für den Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Mass an Entlastung, Distanz und Prozesskontrolle erlaubt. In diesem Sinne zeichnet sich der wissenschaftlich (Aus-) Gebildete gegenüber den erziehenden Alltagspraktikern durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaubt zu wissen, was er tut beziehungsweise getan hat.»

«Das einzige und letzte Ziel des Denkens scheint mir nicht die praktische Wirksamkeit und die begriffliche Erkenntnis zu sein. Es gibt im menschlichen Geiste ein mächtiges Motiv zur Betrachtung der Wirklichkeit. Sich im System der erkannten Zusammenhänge zu bewegen, sehen, wie das eine mit dem andern zusammenhängt, sich daran erfreuen, es zweckfrei lieben, ist das andere, das zum hierarchisch strukturierten Handeln und begrifflichen Erkennen hinzukommt und es – ganz am Ende – vielleicht überhöht.»
(AEBLI 1981, 385)

Die Nachbesprechung von Unterricht in den Lehrpraktika bietet eine ausbildungsstrukturell besonders geeignete Möglichkeit, um das Reflektieren über das eigene Tun zu lernen – vielleicht mit dem Ziel, das Handeln nicht nur zu verstehen, sondern im Geiste AEBLI's mit dem Denken sogar ein bisschen über sich selbst hinaus zu wachsen.

3. Kommunikationstheoretische Aspekte der Unterrichtsnachbesprechung

*Das Wort gehört halb dem, der spricht,
und halb dem, der angesprochen ist.*

MICHEL DE MONTAIGNE, Essais (1588)

Drittes Buch, dreizehntes Kapitel, «Über die Erfahrung»

Die Unterrichtsnachbesprechung (UNB) in den Lehrpraktika hat als eine Form der mündlichen Versprachlichung von selbst erlebtem oder beobachteten Unterricht eine spezifische Kommunikationsstruktur, durch die sie sich von andern Lehr-Lernformen in der Lehrerbildung unterscheidet. Das Setting der UNB definiert die Kommunikation und die Interaktion in der UNB zusätzlich, indem üblicherweise ein Praktikumslehrer mit einem oder zwei Studierenden spricht, im Gegensatz beispielsweise zum Lehren und Lernen in der Ausbildungsinstitution, wo Unterricht im Rahmen von meist wesentlich grösseren Gruppen stattfindet.

Die Darstellung der Ergebnisse zur Untersuchung der kommunikativen Struktur der UNB liess es sinnvoll erscheinen, wesentliche kommunikationstheoretische Aspekte der UNB im Zusammenhang mit der Präsentation der Ergebnisse und vor allem mit den dort aufgeführten Beispielen zu verbinden. Deshalb findet sich ein bedeutender Teil der kommunikationstheoretischen Grundlagen nicht in diesem Kapitel, sondern im Ergebnisteil (Abschnitt 7.4: Die Beziehung zwischen den Studierenden und ihren Praktikumslehrern und die kommunikative Struktur der UNB). Im hier folgenden Kapitel werden diejenigen Aspekte ausführlicher dargestellt, welche im Ergebnisteil nicht eingehend erörtert sind.

3.1 Die UNB als Gespräch

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die UNB als Gespräch situiert und als spezifische Gesprächsform definiert. Anschliessend wird die kommunikative Struktur als sprachliches Handlungsmuster in der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik dargestellt und in diesem Zusammenhang das «fragend-entwickelnde Gespräch», respektive das «Sokratische Gespräch» als Beispiel für ein Lehr-Lerngespräch mit einer typischen Kommunikationsstruktur beigezogen. Oft werden UNB als Feedback-Situationen bezeichnet, weshalb dieses kommunikative Handlungsmuster ebenfalls erläutert wird.

3.1.1 Situierung und Definition der UNB als Gespräch

Die UNB ist ein Gespräch mit einer spezifischen Funktion und mit einer dementsprechend spezifischen Ausprägung, mit einem diesem Gesprächstypus eigenen Profil; d.h. auch die UNB ist als Gespräch «durch die Ziele und Zwecke der Gesprächsteil-

nehmer begründet» (HENNE & REHBOCK 1982, 29).⁸⁸ Über die Thematik «Unterricht» oder über das Unterrichten kann allerdings auf sehr unterschiedliche Art gesprochen werden. Das soll anhand eines konkreten Beispiels aus dem Schulalltag und in Bezug auf die von HENNE & REHBOCK aufgeführten soziologisch relevanten Gesprächsbereiche der deutschen Standardsprache (Übertragung nach BERENS 1976, 21: «domains of relevance», siehe HENNE & REHBOCK 1982, 29/30) illustriert werden.

Reallehrer R.I. im bernischen Dorf T. wurde im November 2003 von einigen seiner Schüler massiv provoziert und liess sich dazu hinreissen, einen Schüler mit einem Sackmesser zu bedrohen. Der Fall wurde in den Medien publik gemacht und teilweise auch öffentlich diskutiert⁸⁹ – je nach Situation und Gesprächsteilnehmenden auf sehr unterschiedliche Art und Weise:

- Die Schüler erzählten einander ihre Erlebnisse und Eindrücke dieser Schulstunde im Sinne einer «persönlichen Unterhaltung» (entsprechend dem ersten der von HENNE & REHBOCK aufgeführten Gesprächsbereiche);
- der Vorfall wurde sofort auch ein Thema von «Biertischgesprächen» (zweiter Gesprächsbereich, ebd.);
- und einer «Diskussion» an der nächsten Lehrerkonferenz (sechster Gesprächsbereich, ebd.);
- eine Schülerin äusserte ihre Sichtweise zu diesem Vorkommnis in einem «Interview» mit einem Journalisten (siebenter Gesprächsbereich, ebd.);
- in der Lehrerausbildung griff man den aktuellen Fall im Zusammenhang mit dem Thema «Gewalt in der Schule» in einem «Unterrichtsgespräch» auf (achter Gesprächsbereich, ebd.);
- der Lehrer selbst suchte Hilfe und wurde von einem Schulpsychologen zu einem «Beratungsgespräch» eingeladen (neunter Gesprächsbereich, ebd.);
- das Fehlverhalten des Lehrers im Unterricht war Gegenstand eines «Amtsgesprächs» mit der Schulinspektorin (zehnter Gesprächsbereich, ebd.);
- und letztlich im Rahmen einer Anhörung durch den Einzelrichter gar eines «Gerichtsgesprächs» (elfter Gesprächsbereich, ebd.).

In jedem dieser Gespräche geht es um denselben Vorfall, der in seiner Grundstruktur den Gesprächsinhalt bestimmt – aber die Gesprächstypen (oder «Gesprächsbereiche» nach HENNE & REHBOCK) und damit die kommunikative Struktur all dieser Gespräche unterscheiden sich erheblich. Welchem Gesprächstypus entspricht die UNB? Um diese Frage zu klären, soll die UNB zunächst hinsichtlich ihrer Merkmale gemäss den kommunikativ-pragmatischen Kategorien von HENNE & REHBOCK (1982, 31-38) charakterisiert und definiert werden:

- (1) Die UNB ist ein «natürliches, reales» (im Gegensatz zum fiktiven/fiktionalen) Gespräch, welches auf der Grundlage einer gewissen Vorbereitung und in einem institutionellen Kontext geführt und deshalb als «arrangiert» (und nicht als spontan) klassiert wird.
- (2) Der «situationelle Kontext» (Raum-Zeit-Verhältnis) entspricht einer «Nahkommunikation» (face-to-face), die Gesprächspartner sind in einem zeitlich und

⁸⁸ Die «Einführung in die Gesprächsanalyse» von HENNE & REHBOCK gilt seit ihrem Erscheinen 1978 als Standardwerk in der wissenschaftlichen Linguistik und Kommunikationsforschung.

⁸⁹ Vgl. beispielsweise die Wochenzeitschrift «Die Weltwoche» 8/2004, 40-43

räumlich unmittelbaren Kontakt, was eine direkte kommunikative Rückkopplung ermöglicht.

- (3) Eines der wichtigsten Merkmale der UNB im Vergleich zu andern Ausbildungssituationen und -gesprächen in der Lehrerbildung ist die Konstellation der Gesprächspartner: Die UNB ist meist ein «interpersonales dyadisches Gespräch», ein Dialog zwischen zwei Gesprächspartnern, ein «Gespräch unter vier Augen» im Gegensatz zu einem Gruppengespräch (z.B. in einer Lerngruppe). Die Unterscheidung wird als grundlegend betrachtet, «weil das Gespräch unter vier Augen nicht die Trennung von Adressat (als dem unmittelbar Angesprochenen) und Zuhörer kennt, die das Gruppengespräch jederzeit zulässt» (HENNE & REHBOCK 1982, 34).
- (4) Der Grad der Öffentlichkeit der UNB kann, im Sinne eines Annäherungswertes und im Vergleich zu andern Ausbildungssituationen, eher als «nicht öffentlich» oder teilweise gar als tendenziell «privat» (wenn beispielsweise über individuell-persönliche Aspekte des Verhaltens der Stud in der Lektion gesprochen wird) denn als «halb öffentlich» oder «öffentlich» bezeichnet werden.
- (5) Das soziale Verhältnis der Gesprächspartner in der UNB ist teilweise ambivalent und wird eingehender zu analysieren sein; dennoch handelt es sich strukturell und kommunikativ um ein «asymmetrisches» (oder «komplementäres»; vgl. WATZLAWICK et al. 1969, 68-70) Verhältnis.
- (6) Die UNB hat zwar insgesamt betrachtet auch Sequenzen einer «narrativen» (beispielsweise, wenn die Stud in der typischen Eröffnungssequenz der UNB erzählen, wie sie die Lektion erlebt haben) und «diskursiven» Handlungsdimension (wenn in der UNB «Geltungen und Normen problematisiert werden», HENNE & REHBOCK 1982, 36). Die zentrale Handlungsdimension der UNB wird aber von den Beteiligten (gemäss den im dritten Teil dargestellten Untersuchungsergebnissen) als «direktiv» empfunden und eingeschätzt, indem das in der UNB Besprochene⁹⁰ einen «Anweisungs- und Hinweisscharakter» (ebd.) hat, d.h. auf (künftige) unterrichtliche Handlungen der Stud zielt.⁹¹
- (7) Der Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner untereinander differiert in der UNB in Abhängigkeit von der Art des Lehrpraktikums und davon, wie sehr die Beteiligten auch ausserhalb der spezifischen Praktikumsarbeit persönliche Kontakte

⁹⁰ HENNE & REHBOCK (1982, 36) erwähnen in diesem Zusammenhang «vor allem Gespräche der Arbeitswelt, wobei dieser Begriff sehr weit zu fassen ist und darunter z.B. auch das Arzt-Patienten- und Seelsorger-Gläubiger-Gespräch zu subsumieren sind.»

⁹¹ Zu den Handlungsdimensionen eines Gesprächs gemäss dem Kategoriensystem von HENNE & REHBOCK könnte angemerkt werden, dass allenfalls zu überlegen wäre, ob und inwiefern «reflexiv» nicht ebenfalls eine Handlungsdimension eines Gesprächs sein könnte und – auch im Gefolge der Darstellungen von SCHÖN (1983 und 1987 und damit nach dem Erscheinen des Buches von HENNE & REHBOCK) – hier aufgeführt werden müsste. Damit ist ausdrücklich nicht die Metakommunikation gemeint, bei welcher sich ein Gespräch auf das momentan geführte oder auf ein zuvor geführtes Gespräch *derselben* Kommunikationspartner bezieht, sondern vielmehr ein Gespräch, in welchem auf zuvor vollzogene, respektive beobachtete Handlungen Bezug genommen wird. Wenn die Reflexivität keine eigene Handlungsdimension darstellt, könnte sie auch im Sinne eines qualitativen Aspekts der narrativen und diskursiven Handlungsdimension betrachtet werden. Hinsichtlich der UNB ist der Reflexivität als Handlungsdimension des Gesprächs oder als Aspekt einer andern Handlungsdimension des Gesprächs jedenfalls die nötige Bedeutung zukommen zu lassen.

pflügen oder sich allenfalls schon vorher kannten. Der Bekanntheitsgrad kann zumindest mit (einander) «bekannt» (d.h. zwischen den Extremwerten «vertraut» und «unbekannt») angegeben werden. Üblicherweise ist der Bekanntheitsgrad zwischen PraL und Stud höher als derjenige zwischen den Dozierenden in der Ausbildungsinstitution und ihren Stud.

- (8) In der UNB sind die Beteiligten auf das Gespräch in einem mittleren Grad, d.h. «routiniert vorbereitet» (also weder «speziell» noch «nicht vorbereitet»). Diese Kategorisierung trifft vor allem auf die PraL und weniger auf die Stud zu, da letztere sich sehr selten ausdrücklich und gezielt auf die UNB vorbereiten; grundsätzlich wissen aber auch die Stud, was sie in der UNB erwartet, und sie können sich entsprechend darauf einstellen.
- (9) Hinsichtlich der Themenfixiertheit lässt sich die UNB als «themabereich-fixiert» charakterisieren. Sie unterscheidet sich auch hier von andern Ausbildungssituationen, welche (bedingt z.B. durch die Studienpläne und die Unterrichtsvorbereitung der Dozierenden) eher «speziell themabereich-fixiert» sind.
- (10) Schliesslich hat die UNB einen deutlich «empraktischen» Charakter, was das Verhältnis von Kommunikation und nichtsprachlichen Handlungen bezeichnet.⁹² Darunter wird verstanden, dass die UNB mit «aussersprachlichen Handlungen verflochten sind und von daher ihren Sinn beziehen» (ebd., 37), womit besonders auch Arbeitsgespräche gemeint sind, bei denen sich das Besprochene auf die Arbeitshandlungen beziehen.

Damit ist die UNB als Gesprächstypus mittels kommunikativ-pragmatischen Kategorien charakterisiert und definiert. Welchem Gesprächstypus entspricht nun die UNB? Zunächst muss festgestellt werden, dass sich die UNB von ihrem Profil her keinem der von HENNE & REHBOCK (1982, 30) aufgeführten Gesprächstypen eindeutig zuordnen lässt. Diese Schwierigkeit, welche durch strukturelle und situative Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten entsteht, weist auf die Notwendigkeit hin, die UNB als Gespräch und Kommunikationssituation von den Beteiligten her zu thematisieren und hinsichtlich der kritischen Aspekte soweit möglich und nötig zu klären. Die UNB lässt sich auf Grund der kommunikationsstrukturellen Merkmale annäherungsweise am ehesten situieren als «Beratungsgespräch», als «Unterrichtsgespräch» sowie als «Diskussion». Nach den Kriterien von ALT (1994, 22) könnte die UNB hinsichtlich ihrer kommunikativen Struktur phasenweise sogar eher als «Rede / Referat» denn als «Gespräch» charakterisiert werden.

Generell gilt zudem, dass die UNB von ihrem institutionell-strukturellen Kontext und der dadurch bedingten Funktion her nicht einfach ein «kommunikativ orientiertes, arbeitsentlastetes Gespräch» ist, bei welchem sich PraL und Stud zufällig und ‚en passant‘, d.h. beiläufig über Unterricht unterhalten, sondern vielmehr ein «instrumentell- oder arbeitsorientiertes Gespräch» (HENNE & REHBOCK 1982, 30) mit einer spezifischen, durch den Ausbildungskontext definierten Zielsetzung.

⁹² Die Oppositionsbildung dazu ist das «apraktische Gespräch», welches völlig von gesprächsbegleitenden Funktionen entlastet ist.

3.1.2 Sprachliche Handlungsmuster in der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik

Die funktionale Pragmatik ist innerhalb der linguistisch-kommunikationswissenschaftlichen Forschung eine Analyseweise, die das sprachliche Handeln systematisch auf gesellschaftliche Zwecke und institutionelle Bedingungen bezieht. Sie hat seit den Siebzigerjahren gerade auch die Kommunikation im Unterricht untersucht, weil hier ein enger Zusammenhang von Sprache, Kommunikation und Institution gesehen wird (BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 32/33). Der Ausdruck «funktional» weist darauf hin, dass sprachliche Formen bestimmte Aufgaben/Funktionen in der Kommunikation erfüllen; das Wort «Pragmatik» (vom Griechischen πράγμα / πράξις, Sache / Handlung; MENGE-GÜTHLING 1965, 576) rückt den Nützlichkeits- und Handlungscharakter der Sprache ins Blickfeld der linguistischen Analyse, womit – im Gegensatz zum Verhaltensbegriff und auf der Basis von Impulsen aus der soziologischen Handlungstheorie – betont wird, dass der Mensch zu einem geplanten und reflektierten Handeln fähig ist.

Das zentrale Ziel der funktionalen Pragmatik besteht in der Rekonstruktion der dem kommunikativen Geschehen zugrunde liegenden «sprachlichen Handlungsmuster» (EHLICH & REHBEIN 1986). Unter derartigen Mustern versteht man

«gesellschaftlich ausgearbeitete Formen zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Probleme. Wenn sich bestimmte kommunikative Probleme immer wieder stellen, dann wird daraus ein Standardproblem. Erfolgreiche Lösungen des Problems werden durch wiederholtes Ausführen zu Standardlösungen. Der Zusammenhang von (Standard-)Problem und (Standard-)Lösung geht im Muster eine feste Verbindung ein, indem es Lösungswege für eben dieses Problem bereithält. Diesen Zusammenhang zwischen einem Standardproblem und seiner Standardlösung nennt man den *Zweck* eines Musters.» (BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 33/34)

Das «sprachliche Handlungsmuster» kann demnach auch definiert werden als «typische Folge von sprachlichen Äusserungen als Mittel zur Erreichung eines bestimmten Zwecks» (ebd., 39). Die bislang vorliegenden Untersuchungen zur Analyse der Unterrichtskommunikation, namentlich von EHLICH & REHBEIN (1986), konzentrieren sich auf die Analyse von vier sprachlichen Mustern, bei welchen es um die Vermittlung von Wissen durch den Lehrer geht: das «Aufgaben-Lösungs-Muster», das «Räteslraten», der «Lehrervortrag» und das «Begründen» (vgl. BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 39-44).⁹³ Diese Muster werden aber «nur ganz selten in reiner Form verwendet; üblicherweise werden sie den jeweiligen Bedingungen angepasst, indem sie beispielsweise an der einen Stelle verkürzt und an der nächsten expandiert werden.» (ebd., 39)

⁹³ BECKER-MROTZEK & VOGT (2001, 43) weisen auf die Einseitigkeit dieser Auswahl von Unterrichtsverfahren hin. Vor allem Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Diskussionen, Einzelarbeit oder neuere Konzepte wie Wochenplan-/Lernplanunterricht und Projektunterricht könnten das Erkenntnisspektrum vermutlich erheblich erweitern – gerade auch im Blick auf die von den Autoren immer wieder angestrebte und betonte Beziehung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit.

3.1.3 Das sprachliche Handlungsmuster des «fragend-entwickelnden Lehrverfahrens» und des «Sokratischen Gesprächs»

Die Gesprächsform des «fragend-entwickelnden Lehrverfahrens» (AEBLI 1983, 296-302 und 362-366) oder des «Lehr-Dialoges» (DUBS 1995, 133-150) erinnert in ihrer Grundstruktur an das «Sokratische Gespräch».⁹⁴ Diese Gesprächsform ist gekennzeichnet durch eine scheinbar paradoxe Grundkonstellation, bei welcher ein Lehrer seine Schüler lehrt, indem er ihnen Fragen stellt und sein Wissen also nicht direkt, z.B. in Form eines Vortrages, weitergibt. Diese scheinbare Paradoxie führte (und führt) in der Didaktik oft zu einer völligen Ablehnung oder gar einem Lächerlich-Machen des «fragend-entwickelnden Lehrverfahrens», indem beispielsweise festgestellt wird: «Was gibt es Unsinnigeres als jene didaktische Situation, in der ein Lehrer, der seine Sache studiert hat und kennt, Fragen stellt und der Schüler, der von alledem noch nichts weiss, antworten sollte?» (GAUDIG's «Trugschluss» in der Formulierung von AEBLI 1983, 362/363) Sokrates dagegen stellte in den von ihm geführten Gesprächen genau diese Situation her: Er stellte die Fragen und liess seine Gesprächspartner die Antworten als Ergebnisse ihrer eigenen Überlegungen formulieren. Dabei war die Grundhaltung des Erkennen-Wollens durch In-Frage-Stellen wichtig, was Sokrates – als ironische Bestätigung des Orakelspruchs von Delphi, kei-

⁹⁴ Zum Ursprung des Begriffs «Sokratisches Gespräch» ist anzumerken, dass Sokrates (ca. 470-399 v.Chr.) tatsächlich einzig durch das gesprochene Wort wirkte und keine Schriften hinterlassen hat. Die Dialoge, in denen Sokrates auf seine spezifische Art Fragen stellte und damit die Gedankengänge seiner Schüler leitete, wurden allesamt von seinem Schüler Platon (427-347 v.Chr.) aufgeschrieben. Dabei lässt Platon zwar in fast allen seinen Werken Sokrates als Hauptredner auftreten, legt ihm aber, besonders in den späteren Dialogen (zum Beispiel «Theaitetos», wo es um die Frage nach der Erkenntnis und nach dem Wesen des Wissens geht) seine eigene Lehre in den Mund. Obwohl es sich also um fiktive Dialoge handelt, sind sie sprachlich in einer lebendigen Wechselrede zwischen (wissendem) Lehrer und (nach und nach erkennendem) Schüler formuliert, vgl. dazu insbesondere auch die Dialoge in «Politeia/ Der Staat» zwischen Sokrates und Thrasymachos. Es muss aber dennoch festgestellt werden, dass das «Sokratische Gespräch» als Methode von Sokrates nicht genau so gemeint war, wie es heute die Philosophie und auch die Didaktik verstehen. Es gibt durchaus Stellen in den Dialogen, bei denen Sokrates eine Erkenntnis selbst formuliert und nicht wartet, bis der Lernende soweit ist.

Die Idee und Struktur des «Sokratischen Gesprächs» wurde (als eine Methode zur Erkenntnisgewinnung in der Philosophie) in der Neuzeit m.W. von LEONARD NELSON (1882-1927) in dessen Rede «Die sokratische Methode» von 1922 (NELSON 1970) grundlegend und äusserst konsequent dargestellt. Der Nelson-Schüler GUSTAV HECKMANN entwickelte diese Gesprächsform in der Zeit vor und nach dem Zweiten Weltkrieg praktisch weiter, u.a. indem er unter der Bezeichnung «Sechs pädagogische Massnahmen» konkrete Regeln für die Leiter solcher Gespräche explizit darstellte (HECKMANN 1981, 65-69). Schliesslich kann DETLEF HORSTER erwähnt werden, seinerseits ein Heckmann-Schüler, der in seinen Schriften über das «Sokratische Gespräch» (vor allem HORSTER 1994) in erster Linie auf Gespräche in der Erwachsenenbildung Bezug nimmt.

In der Didaktik muss zumindest auf MARTIN WAGENSCHNIG (1968 und 1991) und dessen Darstellung der «Sokratischen Methode» im Zusammenhang mit dem «genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehren» sowie auf HORST RUMPF (1986) mit seinem programmatischen Titel «Mit fremdem Blick» (den seinerzeit Bertold Brecht bei Galilei fand) und der Überschrift des ersten Kapitels «Lob des Fragens» hingewiesen werden.

Schliesslich sollen in diesem Zusammenhang die an den verschiedensten Orten entstandenen «Cafés philosophiques» nicht unerwähnt bleiben: Der Philosoph MARC SAUTET versuchte dabei, die Philosophie als gemeinsames Nachdenken über ein Thema wiederum und wie seinerzeit Sokrates «unters Volk» zu bringen nach dem Motto «La philosophie peut nous aider à comprendre le monde d'aujourd'hui»; sein Buch heisst denn auch «Un café pour Socrate» (SAUTET 1995).

ner sei weiser als Sokrates – im berühmten Satz festhielt: «Ich weiss, dass ich nichts weiss.» Er wollte keinesfalls als einer gelten, der alles wusste – oder jedenfalls so tat wie einer, der scheinbar alles wusste; dies waren in seinen Augen die «Sophisten».⁹⁵

Eine «Sokratische Gesprächsführung» in der UNB bedeutet sinngemäss, dass eine besondere Unterrichtssituation, ein erlebtes oder beobachtetes Phänomen oder eine bestimmte Verhaltensweise in der Lektion vom PraL zum Gegenstand und Thema des Nachdenkens, des Überlegens, des In-Frage-Stellens und Erkennen-Wollens gemacht würde. Dabei wäre allerdings für den PraL nicht vorrangig ein Weitergeben von eigenem Wissen und damit seitens der Stud ein blosses «Bescheid-Wissen» über «erprobtes und besseres Lehrerverhalten» das Ziel. Im «Sokratischen Gespräch» stellt der Lehrer oft zuerst sogar ganz bewusst Fragen, welche die Lernenden verunsichern und irritieren; die Lernenden werden «ratlos», das zuvor scheinbar «Gewisse ist ihnen ungewiss geworden.» (NELSON 1970, 297) Die Einsicht und das Eingeständnis, etwas nicht zu wissen, die Verunsicherung und Verwirrung, die Irritation und Perplexität⁹⁶ stehen beim «Sokratischen Gespräch» am Anfang des vom Lehrer geführten Lernprozesses. Im Verlaufe des Dialogs hat der Lehrer hier zudem ausdrücklich nicht die Aufgabe, «den Gedankengang zu drängen, sondern im Gegenteil zu stauen. Also nicht ungeduldig (Blick auf die Uhr): ‚Noch eine Frage?‘» und «nicht auf schnelle Zustimmung hoffend» (WAGENSCHNIG 1991, 133-135), sondern vielmehr Einwände erwartend und in extremis «die nach Wahrheit Suchenden in die Irre gehen und straucheln zu lassen.» (NELSON 1970, 220) Auch wenn Letzteres sicher nicht das Ziel einer UNB ist, so weist die «Sokratische Gesprächsführung» doch in eine Richtung, bei welcher das Selber-Nachdenken-Lernen zentral ist. «Die sokratische Methode ist [...] nicht die Kunst, Philosophie, sondern das Philosophieren zu lehren» (NELSON 1970, 271).

Die UNB in der Form eines «Sokratischen Gesprächs» hat demnach zum Ziel, dass die Stud in einem vom PraL geführten Dialog und mittels beharrlichem Nach-

⁹⁵ In seinem Philosophie-Buch und Roman «Sophies Welt» (1993, 85/86) erläutert JOSTEIN GAARDER, weshalb die Unterscheidung von «Sophisten» und «Philosophen» wichtig sei: «Sokrates betrachtete sich selber nicht als Sophisten – also als gelehrte oder weise Person. Im Gegensatz zu den Sophisten liess er sich deshalb für seine Lehrtätigkeit auch nicht bezahlen. Nein, Sokrates nannte sich ‚Philosoph‘, im wahrsten Sinne des Wortes. Ein ‚Philo-soph‘ ist eigentlich ein ‚Liebhaber der Weisheit‘, jemand, der danach strebt, Weisheit zu erlangen. [...] Die Sophisten liessen sich für ihre mehr oder weniger spitzfindigen Ausführungen bezahlen, und solche ‚Sophisten‘ sind während der gesamten Geschichte immer wieder gekommen und gegangen. Ich denke an alle Schullehrer und Besserwisser, die entweder mit ihrem bisschen Wissen zufrieden sind oder damit protzen, gewaltig viel zu wissen, wovon sie in Wirklichkeit keine Ahnung haben. [...] Ein echter Philosoph ist etwas ganz anderes, ja, das genaue Gegenteil. Ein Philosoph weiss genau, dass er im Grunde sehr wenig weiss. Eben deshalb versucht er immer wieder, zu wirklicher Erkenntnis zu gelangen. Sokrates war ein solcher Mensch.»

⁹⁶ Diese für das Lernen wichtige Phase (vgl. dazu die Bedeutung der «Problemstellung» bei AEBLI 1983, 277-309), respektive der psychologische Zustand der Verunsicherung und Verwirrung wird von MATTHEWS (1999) als «Socratic Perplexity»/«Sokratische Perplexität» bezeichnet. Dabei betont MATTHEWS die zentrale Bedeutung der «Sokratischen Perplexität» als philosophisches Prinzip oder gar als «Zielscheibe» des Fragens und der Erkundigung («perplexitiy as itself a target of inquiry»), welche – philosophisch betrachtet – auch einen Wert an sich habe und nicht immer und zwingend zu «Resultaten» führen müsse. Interessant ist hier auch der Begriff «Perplexität», der vom lateinischen Adjektiv «perplexus» abstammt; neben «verworren, verwickelt, verflochten» bedeutet «perplexus» auch «unklar» (PETSCHENIG 1965, 370). Heute wird er zudem übersetzt mit «bestürzt, verblüfft, überrascht, verlegen, ratlos» (Fremdwörter-Duden).

fragen durch den PraL einerseits zu neuen Erkenntnissen über das Lehren und Lernen kommen und andererseits das Fragen-Stellen zum eigenen unterrichtlichen Handeln lernen, indem sie ihr bereits vorhandenes Wissen als Instrumentarium ihres Nachdenkens über ihre Unterrichtserfahrungen einsetzen und – immer unter der Anleitung des PraL – ihre Gedankengänge und Überlegungen, ihre Vermutungen und Zweifel, ihre Konsequenzen und Erkenntnisse selbst und ‚expressis verbis‘ möglichst klar und präzise formulieren. Der Akt des sprachlichen Formulierens durch die Stud wird damit zentral – nicht bloss aus kommunikativer, sondern vielmehr und bedeutungsvoller aus kognitionspsychologischer Sicht. Dieser oberflächlich gesehen kommunikative Akt ist ein «hörbarer Ausdruck» der Genese professionellen Wissens in der UNB, und das «Sokratische Gespräch» kann dafür eine geeignete Methode sein.

3.1.4 Das kommunikative Handlungsmuster «Feedback»

Das Feedback oder die Rückmeldung ist ein Begriff aus der Kybernetik und dient dort als Bezeichnung für einen Messvorgang, bei welchem Differenzen zwischen einem Soll- und Ist-Zustand aufgezeigt werden. In der Kommunikationstheorie werden darunter gezielte Rückmeldungen, vor allem im professionellen Bereich, verstanden (FLAMMER 1997, 207/208). Für LANDWEHR (2003, 5) dient Feedback als «zentrales Instrument für individuelle, praxisbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse» und als «Reflexionshilfe, um das individuelle Handeln in komplexen Situationen zu überprüfen und bei Bedarf zu optimieren», namentlich im Zusammenhang mit der «Gestaltung von pädagogischen und didaktischen Prozessen.» Als Ziel des Feedbacks formuliert LANDWEHR:

«Das Individualfeedback will erfahrungs- und praxisbezogene Lernprozesse anregen und unterstützen, um eine Optimierung des Handelns zu ermöglichen – sowohl bezüglich Effektivität (gesetzte Ziele) als auch bezüglich Effizienz (eingesetzte Mittel und Verfahren).

Wichtige Aspekte des Feedbackprozesses sind:

- Beschaffung von Informationen über die (erwünschten und unerwünschten) Effekte des Handelns,
- Konfrontation mit den Wahrnehmungen und Wertungen von andern Personen,
- Konfrontation mit den Handlungserwartungen der Betroffenen,
- Aufdecken von ‚blinden Flecken‘ in der Eigenwahrnehmung und in der Selbstanalyse des eigenen Handelns.» (LANDWEHR 2003, 9)

Das «Aufdecken von ‚blinden Flecken‘ in der Eigenwahrnehmung» stammt aus der Darstellung des sogenannten «Johary-Fensters» (LANDWEHR 2003, 8; benannt nach den Autoren Joe Luft und Harry Ingham):

		mir selbst	
		bekannt	nicht bekannt
den andern	bekannt	A «Öffentliche Person»	C «Blinder Fleck»
	nicht bekannt	B «Privatperson»	D Unbekanntes

Gemäss diesem Erklärungsmodell dient Feedback dazu, denjenigen Bereich zu verringern, welcher mir selbst (d.h. der handelnden und beobachteten Person) unbekannt ist, von andern aber wahrgenommen wird und in einem Feedback mitgeteilt werden kann. Das bedeutet, dass durch Feedback der Bereich A vergrössert und gleichzeitig der Bereich C verkleinert werden soll; die handelnde Person weiss nachher anhand des Feedbacks mehr über sich selbst und wird im Handeln im Bereich A bestärkt.

Als Charakteristikum des Feedbacks wird von LANDWEHR (2003, 9-11) auf die «doppelte Subjektivität» hingewiesen, worunter einerseits die Subjektivität der Wahrnehmungen und der Gültigkeit der Mitteilungen der beobachtenden Person und andererseits die feedbackempfangende Person als ein souveränes, autonom kommunizierendes und handelndes Subjekt verstanden wird.

Sogenannte «Feedback-Regeln» oder «Kriterien für gutes Feedback» finden sich verschiedenorts (z.B. FLAMMER 1997, 209-214; LANDWEHR 2003, 11/12; SCHULZ VON THUN 1981, 69-75), und es ist nicht uninteressant, sie im Hinblick auf die UNB zu betrachten; die folgenden Beispiele sind nach LANDWEHR formuliert:

- (1) Ein lernwirksames Feedback ist glaubwürdig; es setzt voraus, dass der Feedback-Geber vom Feedback-Empfängenden als glaubwürdig, vertrauenswürdig und kompetent eingestuft wird.
- (2) Ein lernwirksames Feedback ist erfahrungsbezogen und konkret; es enthält wichtige Informationen, um den kognitiven Lernprozess zu unterstützen.
- (3) Ein lernwirksames Feedback bezieht sich auf veränderbare Aspekte des Handelns; Rückmeldungen zu Persönlichkeitsmerkmalen (wie z.B. fehlender Humor) oder zu institutionell definierten Kontextvorgaben werden als destruktiv empfunden.
- (4) Ein lernwirksames Feedback ist emotional verkraftbar und nicht verletzend; neben der kognitiven ist auch die emotionale Verarbeitung dafür entscheidend, ob ein Feedback als Lernanstoss genutzt wird.
- (5) Ein lernwirksames Feedback wird in einer lernbereiten Haltung entgegengenommen. Die Bereitschaft der feedbackempfangenden Person, über die realisierte Praxis nachzudenken, um aus den Stärken und Schwächen zu lernen, ist unerlässlich. «Das Feedback muss als ein Instrument in diesem – letztlich selbstgesteuerten – Reflexionsprozess verstanden werden.» (LANDWEHR 2003, 12)

Ein kritischer Aspekt des Feedbacks ist die oft genannte «Wertfreiheit»; ein Feedback soll demnach «beschreibend / nicht bewertend sein». Aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive erscheint diese Forderung allerdings problematisch, und sie widerspricht prinzipiell auch der ausdrücklich geforderten Subjektivität des Feedbacks. DOPPLER & LAUTERBURG (1998, 255-275) stellen dazu fest: «Wer Rückmeldungen gibt, beschreibt seine Wahrnehmungen und Beobachtungen – also das, was ihm am andern aufgefallen ist. Und er beschreibt, was das in ihm selber auslöst: Gefühle, Empfindungen, Fragen, Überlegungen. Er fällt keine Werturteile, er macht keine Vorwürfe, er moralisiert nicht.» LANDWEHR stellt präzisierend und abgrenzend fest:

«Feedbacks funktionieren vor allem in Beziehungen, in denen dem Feedback-Empfänger die Freiheit der Handlungsgestaltung zugestanden wird. Rückmeldungen, die dem Prinzip der doppelten Subjektivität nicht angemessen Rechnung tragen (z.B. Feedback in hierarchischen Beziehungen) sind nicht unproblematisch. Es empfiehlt sich, solche Prozesse auch begrifflich vom Feedback abzugrenzen.» (LANDWEHR 2003, 10)

Diese «Freiheit der Handlungsgestaltung» wird in den von den PraL beurteilten und bewerteten Lehrpraktika den Stud nur beschränkt zugestanden, weshalb das kommunikative Handlungsmuster des Feedback insgesamt nur bedingt auf die UNB angewandt werden kann.

3.2 Spezifische Dimensionen und Aspekte einer Kommunikationssituation

In einem Gespräch werden – wie grundsätzlich in jeder Kommunikationssituation – nicht nur Informationen übertragen. «In einer Kommunikationssituation wird immer (a) vieles (b) gleichzeitig, (c) auf verschiedene Arten und (d) zu verschiedenen Gegenständen oder Aspekten des gleichen Gegenstandes mitgeteilt. Und es gibt auch nicht eine einzige Dimension, auf der sich das alles auflisten und unterscheiden liesse.» (FLAMMER 1997, 107) Indem Menschen miteinander sprechen, regulieren sie einerseits innere Zustände (ebd., 111) und beeinflussen andererseits vor allem auch andere Menschen, versuchen sie zu verändern oder sie zu Handlungen anzutreiben (HERRMANN & GRABOWSKI 1994). Bereits 1934 unterschied BÜHLER in seinem «Organon-Modell» drei verschiedene Aspekte der Sprache, nämlich die «Darstellung» (das Darstellen oder Besprechen einer bestimmten Sache), den «Ausdruck» (der Sprecher vermittelt etwas über sich selbst) und den «Appell» (der Sprecher möchte beim Gesprächspartner etwas bewirken). Vor allem die Betonung der Appellfunktion bewirkte eine veränderte psychologische Sichtweise, indem aus der bisherigen *Sprachpsychologie* eher eine «*Sprecher-*» und ansatzweise sogar eine «*Interaktionspsychologie*» wurde.

Verschiedene Autoren differenzierten und modifizierten in der Folge in ihren Kommunikationsmodellen das, was BÜHLER (1934) mit «Ausdruck» und «Appell» bezeichnet hatte. JACOBSON (1960) unterschied sechs verschiedene Aspekte, welche von DELHEES (1994) modifiziert und ebenfalls in einem Sechser-Schema dargestellt wurden: Sachinhalt, Appell, Erläuterung, Beziehung, Ausdruck und Stil. WATZLAWICK et al. (1969, 53-56) unterschieden in ihrem zweiten pragmatischen Axiom nur zwischen «Inhalts-» und «Beziehungsaspekt». Der Inhaltsaspekt vermittelt die «Daten» zu einer Sache (ebd., 55), während im Beziehungsaspekt zum Ausdruck kommt, «wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte» (ebd., 53). In diesem Sinn verstehen WATZLAWICK et al. den Beziehungsaspekt als «Kommunikation über eine Kommunikation», respektive als «Metainformation» oder (in einer hier besonderen Verwendung) als «Metakommunikation» (ebd., 55). Die Autoren weisen zudem darauf hin, «dass Beziehungen verhältnismässig selten bewusst und ausdrücklich definiert werden.» (ebd., 55) Die Definition des Beziehungsaspektes erfolgt implizit, d.h. in der Art und Weise, *wie* die Gesprächspartner miteinander sprechen. Dementsprechend werden in jeder Kommunikation permanent Signale zum Beziehungsaspekt gesendet und empfangen.

SCHULZ VON THUN (1981) übernahm für sein Kommunikationsmodell die Kategorien des Modells von BÜHLER wie auch von WATZLAWICK et al. Da bei diesen beiden Modellen die inhaltliche Seite übereinstimmt, ergab sich ein Modell mit vier unterschied-

lichen Kategorien. Gemäss dem heute verbreiteten⁹⁷ Kommunikationsmodell von SCHULZ VON THUN (1981) kann eine «Nachricht» nach «vier Seiten»⁹⁸ hin analysiert werden. FLAMMER (1997, 114-129) erweiterte dieses Modell um einen fünften Aspekt. Dies ergibt die folgenden Aspekte einer Kommunikation:

- (1) «Sachinhalt» (die explizite Botschaft);
- (2) «Selbstdarstellung» oder «Selbstkundgabe» (Informationen, welche eine kommunizierende Person über sich selbst liefert; FLAMMER 1997, 115-118 und SCHULZ VON THUN 1981, 26/27);⁹⁹
- (3) «Beziehungshinweise» (die Zuweisung bestimmter sozialer Rollen, primär Aufgaben und Möglichkeiten / Berechtigungen, FLAMMER 1997, 120; oder «Was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen», SCHULZ VON THUN 1981, 27-29);
- (4) «Appell» (die Absicht oder das Ziel der Sprechhandlung, FLAMMER 1997, 126-129; «Wozu ich dich veranlassen möchte», SCHULZ VON THUN 1981, 29/30) und
- (5) «die angebotene Partnerdefinition» (das Bild, das sich eine sprechende Person vom Gesprächspartner macht und in der Kommunikation mitteilt; FLAMMER 1997, 119).

Nachfolgend werden die wichtigsten und für die Analyse der kommunikativen Aspekte in der UNB wesentlichen Dimensionen der Kommunikation eingehender dargestellt.

3.2.1 Die inhaltlich-sachliche Dimension der Kommunikation

Die inhaltlich-sachliche Dimension (oder: die «Sachseite der Nachricht»; SCHULZ VON THUN 1981) wird durch das definiert, was verbal explizit ausgesagt wird. Der Sachinhalt scheint «das Selbstverständlichste in der Kommunikation» (FLAMMER 1997, 114) zu sein. Wenn Kommunikation ausschliesslich ein «Austausch von Sachinformationen» (SCHULZ VON THUN 1981, 129) wäre, vergleichbar beispielsweise mit dem Datentransfer zwischen zwei Computern, so würden viele Probleme, die sich bei der Kommunikation zwischen Menschen ergeben, gar nicht erst entstehen. In der UNB ist allerdings die inhaltliche Dimension insofern interessant und unter Umständen sensibel oder gar problematisch, als (1) nicht nur allgemein über schulische Themen, z.B. über Lehr-Lernprozesse oder über die Verwendung von Hilfsmitteln im Unterricht gesprochen wird, sondern z.B. über die durch das Lehren des Stud ausgelösten Lernprozesse oder über die Wandtafelschrift des Stud, d.h. über das Verhalten und damit nicht selten über die Person der Studierenden selbst, und (2) das Besprochene

⁹⁷ Das grundlegende Buch von FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN (1981) zu diesem Kommunikationsmodell, «Miteinander reden Band 1 / Allgemeine Psychologie der Kommunikation», erschien 2002 bereits in 36. Auflage und zusätzlich auch in andern Ausgaben (z.B. «Miteinander reden – für Führungskräfte»)

⁹⁸ SCHULZ VON THUN stellt das «Quadrat der Nachricht» bildhaft als Figur mit vier Seiten dar, bezeichnet diese Seiten allerdings auch als «Aspekte» (SCHULZ VON THUN 1989, 19). Um mit der Ebene der «Inhalts- und Beziehungsaspekte» nicht in Konflikt zu kommen, wird hier der Originalbegriff von SCHULZ VON THUN übernommen.

⁹⁹ FRINDTE (2001, 64-71) fasst in diesem Aspekt das komplexe und mehreren Funktionen dienende Phänomen des «self disclosure» (oder in der deutschen Sprache «Selbsteinbringung, Selbstöffnung, Selbstenthüllung») und das «impression management» (oder auch «image control» und «self-presentation») zusammen.

oft nicht die Form einer Beschreibung hat, sondern in der Kommunikation (allerdings nicht immer verbal explizit) mit bestimmten Wertvorstellungen und Wertmassstäben verbunden wird.

Mit der inhaltlich-sachlichen Dimension werden unter kommunikativen Gesichtspunkten¹⁰⁰ besonders die Aspekte der «Sachlichkeit» und der «Verständlichkeit» in Verbindung gebracht und problematisiert (SCHULZ VON THUN 1981, 129-155). Auf die Verständlichkeit wird hier nicht näher eingegangen, weil sie in einer dialogisch strukturierten Kommunikation wie bei der UNB kaum als Problem wahrgenommen wird. Der Aspekt der Sachlichkeit kann dagegen auch in der UNB an Bedeutung gewinnen, und zwar – wie kommunikationspsychologisch gesehen üblich – vor allem dann, wenn die Sachlichkeit unter anderen, störenden Aspekten leidet.

«Mit Sachlichkeit ist gemeint: Der auf ein Sachziel bezogene Austausch von Informationen und Argumenten, das Abwägen und Entscheiden, frei von menschlichen Gefühlen und Strebungen wie beispielsweise das Gesicht wahren und recht behalten wollen, sich produzieren, rächen und rehabilitieren, sich lieb Kind machen oder es dem andern zeigen wollen usw. Allgemein ausgedrückt: Sachlichkeit ist erreicht, wenn die Verständigung auf der Sach-Ebene weiterkommt, ohne dass störende Begleitbotschaften auf den andern [...] Seiten der Nachricht störend die Oberhand gewinnen.» (ebd., 129)

Wenn in Betracht gezogen wird, wie sensibel ein Gespräch sein kann, bei welchem das Verhalten und mitunter die Person eines an der Kommunikation beteiligten Gesprächspartners zum Gesprächsthema und meist auch noch bewertet wird, so gewinnt das kommunikationspsychologische Ziel, eine eigene Wahrnehmung oder einen eigenen Standpunkt mit dem Respekt vor dem andern zu verbinden und dabei «sachlich» zu bleiben, erheblich an Bedeutung. SCHULZ VON THUN beschreibt die dafür nötige Grundhaltung aus der Sichtweise der Gesprächspartner:

«Ich akzeptiere und begrüße, dass jeder die Sache von seinem Standpunkt sieht, je nach seiner Lebensgeschichte und nach seinen Lebensumständen. Du bist anders als ich, ich bin anders als du – wenn wir einander zuhören und den Standpunkt des anderen als Ausgangspunkt akzeptieren, dann kann unsere Begegnung etwas zutage fördern, was reicher und richtiger ist, als was jeder für sich allein mitgebracht hat.» (ebd., 130)

Wenn in einer Kommunikation nicht eine «schein-sachliche Argumentiererei zum Vehikel persönlicher Auseinandersetzungen» und damit «die ‚Sache‘ zum trojanischen Pferd einer persönlich-emotionalen Untergrundbewegung» werden soll (ebd., 131), so kann es unter Umständen sinnvoll und nötig sein, auf einer andern als der rein sachlichen Ebene/Seite eine allfällige «Störung»¹⁰¹ zu thematisieren und damit den Weg für die vorrangig wichtigen Themen wiederum frei zu machen.

¹⁰⁰ Der *Inhalt der UNB*, d.h. die in der UNB besprochenen Themen, ist ein wesentlicher Aspekt der UNB, welcher besonders untersucht und im Ergebnisteil dargestellt wird.

¹⁰¹ Der Begriff der «Störung» ist – vor allem im Zusammenhang mit der (oft unverstanden missbrauchten) Formel «Störungen haben Vorrang» / «Disturbances and passionate involvements take precedence» – von RUTH C. COHN (1975 und 1984, 360-362) im Rahmen der «Themenzentrierten Interaktion / TZI» in die Kommunikationspsychologie eingebracht worden. Gemeint ist, dass Störungen Vorrang haben, weil sie «nicht nach Erlaubnis fragen, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreuung; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. [...] Das Postulat, dass Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, dass wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, dass unsere lebendigen, gefühlswegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind. Wenn diese Träger wanken, sind unsere Handlungen und Gedanken so unsicher wie ihre Grundlagen.»

Normalerweise, d.h. in einer stimmigen Kommunikation, ist die inhaltlich-sachliche Dimension unter kommunikationspsychologischen Gesichtspunkten betrachtet hingegen selten zentral.

3.2.2 Die personale Dimension der Kommunikation

Der personalen Dimension kommt in der Kommunikation der UNB eine grosse Bedeutung zu, und dies aus verschiedenen Gründen. Zum einen spielt in einer dialogischen Kommunikationsstruktur (wie bei der UNB) die Individualität der Kommunikationspartner sicher eine bedeutsamere Rolle als in einer grösseren Gruppe (z.B. im Unterricht in der Ausbildungsinstitution), da sich die Kommunikationspartner in einem solchen Gespräch praktisch immer auf die Person des Andern beziehen, respektive beziehen müssen. Zum andern ist der Kontext des Berufsfeldes für die Sozialisation der Studierenden als künftige Lehrer in den Lehrpraktika ein wichtiger Faktor; insofern werden die PraL von den Stud und umgekehrt die Stud von den PraL meist auch als (zumindest künftige) Kollegen betrachtet, und der Kommunikationsstil wird von dieser personalen Dimension erheblich geprägt. (Dies zeigt sich beispielsweise in der persönlichen «Du»-Anrede, auf welche im Ergebnis-Teil zurückzukommen sein wird.)

Der Aspekt der Kollegialität lässt die UNB aber auch problematisch werden, denn er führt strukturell zu einer Rollenambivalenz der PraL, welche sich in der kommunikativen Struktur erkennen lässt: Einerseits haben die PraL als erfahrene Lehrer im Bezug auf die Studierenden eine Experten- und Ausbildungsfunktion, und die Stud stehen ihnen als Novizen und Lernende gegenüber; eine derartige Beziehungsstruktur wird als «asymmetrisch / komplementär» und im gegebenen Fall der Lehrpraktika und der dort situierten UNB zudem als deutlich hierarchisch definiert (WATZLAWICK et al. 1969, 68-70; FLAMMER 1997, 121/122). Andererseits unterrichten die Stud im Lehrpraktikum an den Klassen ihrer PraL, d.h. sie haben im Unterricht und den Schülern gegenüber dieselbe Position und Rolle wie der PraL, was die Beziehung zwischen PraL und Stud als spiegelbildlich und gleichwertig erscheinen und entsprechende Kommunikationsformen vermuten lässt; diese Beziehungsstruktur wird als «symmetrisch» bezeichnet (ebd.).

Bei näherem Hinsehen zeigt sich allerdings sowohl in der Beziehungsstruktur wie auch in der kommunikativen Struktur, dass die Spiegelbildlichkeit oder Symmetrie zwischen PraL und Stud nur eine scheinbare ist: Die PraL und Stud machen zwar oberflächlich betrachtet dasselbe, wenn sie unterrichten; aber eine präzisere Betrachtung offenbart Unterschiede im Handeln, welche im PraL den routinierten Experten wie auch den ausbildenden Lehrer erkennen lässt und im Stud den probehandelnden Novizen und lernenden Schüler (BROMME 1992; WINTERMANTEL 1991). Erstens ist das – von der Oberflächenstruktur her scheinbar identische – Unterrichten für den PraL, wenn er es tut oder wenn er darüber spricht, ein professionelles Handeln, für den Stud aber ein lernendes Handeln. Und zweitens lassen die kommunikativen Strukturen der UNB (gemäss den Ergebnissen der Untersuchung) wesentliche Aspekte der unterrichtlichen Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler erkennen. Diese beobachtbaren Aspekte unterstreichen, was durch den institutionellen Kontext der Ausbildung eindeutig vorgegeben ist, dass nämlich die Beziehung zwischen PraL

und Stud eine hierarchische, asymmetrisch-komplementäre ist – auch wenn gewisse Aspekte der kommunikativen Struktur dies oft anders erscheinen lassen.

Die Ambivalenz der Beziehung zwischen PraL und Stud ist eines der herausragenden Merkmale der personalen Dimension in der kommunikativen Struktur der UNB, welches im Zusammenhang mit weiteren Aspekten der personalen Dimension im Ergebnisteil eingehender analysiert und diskutiert wird.

3.2.3 Die verbale und die para- oder nonverbale Dimension der Kommunikation

Jede Kommunikation wird nicht allein durch den verbal erfass- und darstellbaren Inhalt definiert, sondern zusätzlich durch eine Vielzahl weiterer Signale auf der para- und nonverbalen Ebene.

«Die verbale Kommunikation besteht in dem, was jemand in (gesprochener oder geschriebener) Sprache explizit ausdrückt. Verbale Kommunikation hat ein digitales Format. Was nicht verbal ist, aber doch kommuniziert wird, ist entweder paraverbal oder im engeren Sinn nonverbal.» (FLAMMER 1997, 27)

Im vierten pragmatischen Axiom stellen WATZLAWICK et al. (1969, 61-68) diesen Aspekt als «digitale und analoge Modalitäten der menschlichen¹⁰² Kommunikation» (ebd., 68) eingehend dar. Mit der «digitalen» Modalität sind die Wörter und Begriffe des zu vermittelnden Inhalts gemeint, deren Verständnis auf der Basis eines semantischen Übereinkommens beruht: Begriffe wie «Hellraumprojektor, Schüler, Partnerarbeit» u.a.m. sind Namen und Zeichen für etwas, und sie werden – dem digitalen Prinzip entsprechend – entweder wahrgenommen (gelesen oder gehört) und insofern decodiert und verstanden oder nicht. Die «analoge» Modalität der Kommunikation meint den gesamten nicht-verbalen Bereich, mithin die paraverbalen / sprachgestaltenden Aspekte (oder vokale nonverbale Aspekte wie Intonation, Modulation, Betonungen, Verzögerungen, Pausen usw. und Aspekte wie z.B. das Verhältnis der Wortwahl zum Adressaten) und die nonverbalen / körpersprachlichen¹⁰³ Aspekte (oder nonvokale nonverbale Aspekte wie Mimik, Gestik, Haltung, proxemisches Verhalten, Blickverhalten usw.). Derartige Signale werden sehr nuanciert vermittelt, und dies bedingt seitens des Empfängers eine entsprechend sensible Decodierung.

Während in der «digitalen Modalität» vor allem die Inhaltsaspekte dargestellt werden, reguliert die «analoge Modalität», respektive die para- und nonverbale Kommunikation die dynamische Wechselseitigkeit im kommunikativen Geschehen (FRINDTE 2001, 100) und damit vor allem den Beziehungsaspekt zwischen den Gesprächspartnern. «Eine Geste oder eine Miene sagt uns mehr darüber, wie ein anderer über uns denkt, als hundert Worte.» (WATZLAWICK et al., 1969, 64) Deshalb hat die para- und nonverbale Dimension nicht nur Funktionen bezüglich der verbalen Kommunikation (wie beispielsweise eine Erhöhung der kommunikativen Redundanz,

¹⁰² Eine ähnliche Bewertung des nicht-verbalen / analogen Anteils der Kommunikation, respektive zwischen analoger und digitaler Kommunikation, nimmt ROSENBUSCH (2000, 7) vor, wenn er feststellt: «It is nonverbal communication that establishes an essential difference between human interaction and the interaction that takes place when two computers talk to each other.»

¹⁰³ Der englisch-sprachige Begriff «bodily communication»/«Körperkommunikation»(ARGYLE 1975) drückt präziser aus, was der in die deutsche Sprache übernommene, aber eigentlich negativ-ausgrenzende Begriff «non verbal» meint.

eine Ergänzung oder Betonung), sondern auch Funktionen, welche von der verbalen Dimension eher unabhängig sind (FRINDTE 2001, 100-103), wie die Steuerung und Lenkung des Gesprächsverlaufs oder die Definition der sozialen Distanz zwischen den Gesprächspartnern (Nähe- und Distanzverhalten; FRINDTE 2001, 103-105), unter Umständen auch besondere Funktionen wie die Substitution (Ersetzen von Worten; z.B. eine Berührung oder ein fragender, «wortloser» Blick) oder das Schaffen von Widersprüchen (beispielsweise das Relativieren einer Aussage mit einer Geste).

3.2.4 Adäquatheit und Authentizität in der Kommunikation

Kommunikation hat einerseits eine erkennbar zwischenmenschliche, aber andererseits auch einer «innermenschliche» Komponente. Das Kriterium einer «guten, richtigen» Kommunikation ist weder die Qualität nur der einen noch nur der andern Komponente, sondern es ist die «Stimmigkeit [...], definiert als die doppelte Übereinstimmung sowohl mit mir selbst auch mit dem Charakter der Situation» (SCHULZ VON THUN 1981, 121-123). Der eine Aspekt richtet sich demnach gegen aussen, auf den Gesprächspartner und den situativen Kontext: Das, *was* und die Art, *wie* kommuniziert wird, soll zum Partner und zum Kontext passen; wenn dies der Fall ist, wird von einer situationsgerechten oder adäquaten Kommunikation gesprochen (SCHULZ VON THUN 1998, 273-306). Der andere Aspekt richtet sich gegen innen und sucht quasi den «inneren Kontext des kommunizierenden Subjekts auf: Wer meldet sich in ihm und möchte sich zur Geltung bringen? Mit welcher Äusserung wäre es ‚in Übereinstimmung mit sich selbst?« (ebd., 13) Dieser Aspekt betrifft die Authentizität dessen, was und wie kommuniziert wird.

Die Kombination der beiden Aspekte Adäquatheit und Authentizität zum Konzept der Stimmigkeit als einer «doppelten Übereinstimmung» ergibt (nach SCHULZ VON THUN 1998, 306) ein Vier-Felder-Schema mit den vier Möglichkeiten, wonach eine Kommunikation entweder «stimmig, angepasst, daneben oder verquer» (ebd., 307-320) sein kann:

		Der Situation und dem Partner	
		entsprechend	nicht entsprechend
Mir selbst	gemäss	STIMMIG	DANEBEN
	nicht gemäss	ANGEPASST	VERQUER

Für die UNB ist vor allem der Aspekt der Authentizität von grosser Bedeutung. Die «innere Pluralität» (ebd., 21-116)¹⁰⁴ kann in der UNB für einen PraL problematisch werden: Was soll er alles ansprechen und was nicht? Nach welchen Kriterien entscheidet er sich bei der Auswahl und Darstellung der Themen? Soll die UNB wirklich immer mit vorbehaltloser «Offenheit und Ehrlichkeit» (gemäss den hier vorliegenden Untersuchungsergebnissen das wichtigste Kriterium für die Kommunikation in

¹⁰⁴ SCHULZ VON THUN (1998) bezeichnet die verschiedenen «Stimmen» innerhalb einer Person als «inneres Team» mit den auch in einem Team vorkommenden «Teamkonflikten» und einem entsprechend nötigen «Konfliktmanagement».

der UNB) durchgeführt werden, so dass der PraL «völlig authentisch» ist in seinen Aussagen (wie dies beispielsweise ROGERS 1974 oder TAUSCH & TAUSCH 1979 postulieren)? Oder wäre auch in der UNB nicht vielmehr eine Kommunikationsstruktur angemessen, welche die Situation und Person der Stud berücksichtigt, wo dementsprechend «selektiv authentisch» (COHN 1975, 125 und 1984, 363/364; SCHULZ VON THUN 1981, 120/121; FLAMMER 1997, 202) kommuniziert wird?

COHN beschreibt «selektive Authentizität» als eine der «Hilfsregeln» im Rahmen der «Themenzentrierten Interaktion / TZI» wie folgt:

«Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst, fühlst und glaubst, und überdenke vorher, was du sagst und tust.

Begründung: Wenn ich alles ungefiltert sage, beachte ich nicht meine und des andern Vertrauensbereitschaft und Verständigungsfähigkeit. Wenn ich lüge oder manipulierte, verhindere ich Annäherung und Kooperation. Wenn ich selektiv und authentisch bin (,selective authenticity'), begünstige ich Vertrauen und Verständnis. Wenn Vertrauen geschaffen wird, wird Filterung zwischen meiner Erfahrung und meiner Aussage zunehmend überflüssig. [...] Solches Vertrauen kommt nicht durch Konformitätsdruck oder in Übereilung zustande. Kommunikationen verlangen Takt und Aufrichtigkeit. Aufrichtigkeit ohne Selektivität kann schaden. Es kommt nicht nur auf den Aussprechenden, sondern auch auf den Empfangenden an.» (COHN 1984, 363)

An anderer Stelle erläutert COHN das scheinbare Paradoxon der «selektiven Authentizität», indem sie den Begriff des Klar-Werdens in Bezug auf sich selbst wie auch der Klarheit in der Aussage bezieht :

«Zur Authentizität gehört [...] zweierlei : Das eine ist, mir möglichst klar zu werden über meine eigenen Gefühle, Motivationen und Gedanken, mir also sozusagen nichts vorzumachen. Das andere ist, das, was ich sagen will, ganz klar auszusprechen. Zur Klarheit gehört, dass ich es so sage, dass es beim andern ankommen kann. [...] Ich muss also versuchen, mir vorzustellen, wie das, was in mir vorgeht, vom andern gehört wird. Ich habe einmal formuliert: ‚Nicht alles, was echt ist, will ich sagen; doch was ich sage, soll echt sein.‘» (COHN 1979 in einem Interview; in: SCHULZ VON THUN 1981, 120)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Kommunikationstheorien und -modelle eine differenzierte Sichtweise auf die komplexe kommunikative Struktur der UNB wie auch deren Analyse ermöglichen. Ein Gespräch zwischen Menschen ist immer ein vielschichtiges Geschehen, und dies trifft bei genauerem Hinsehen auch auf die UNB als einem im Kontext der Lehrerbildung definierten Gespräch zu.

Damit taucht die Frage auf, ob die Kommunikation bei der Besprechung von Unterricht nicht mittels spezifischer, formal definierter Konzeptionen präziser konstituiert werden könnte, so wie dies ansatzweise in der Feedback-Situation der Fall ist. Es gibt in der Lehrerbildung – namentlich in der Lehrerweiterbildung – tatsächlich spezielle Formen der Besprechung von Unterricht, welche auch die kommunikative Struktur definieren. Diese (auch kommunikativ interessanten) Konzeptionen der Besprechung von Unterricht werden im folgenden Kapitel dargestellt.

4. Konzepte von Unterrichtsnachbesprechungen

*Nur muss man sich nicht ängstlich quälen,
Denn eben wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.
Mit Worten lässt sich trefflich streiten,
Mit Worten ein System bereiten,
An Worte lässt sich trefflich glauben,
Von einem Wort lässt sich kein Jota rauben.*

JOHANN WOLFGANG GOETHE
Mephistopheles in «Faust», Erster Teil, Verse 1994-2000 (1806)

Im Rahmen der praktischen Ausbildung von Lehrern ergab sich in Verbindung mit dem unterrichtlichen Handeln ein spezifisches Muster der Nachbesprechung von Unterricht, welches sich im Verlaufe der Zeit im Sinne eines traditionellen Musters etablieren konnte. In der Erfahrung und der dadurch geprägten Auffassung vieler Lehrer ist die UNB ein Element der Grundausbildung und der Einführung in die Berufspraxis und erübrigt sich nach Abschluss dieser Phase. Das Besprechen des eigenen Unterrichts ist nach Abschluss der Ausbildung in dieser Sichtweise deshalb höchstens noch denkbar in Verbindung mit Schulbesuchen durch das Schulinspektorat oder in schwerwiegenden Problem- und Konfliktfällen.

Die Erfahrungen derjenigen Lehrer, welche die UNB während ihrer Ausbildung als «Kontrolle, Überprüfung, Bevormundung, Bewertung und Beurteilung» erlebt und empfunden hatten (PALLASCH 1992, 201), führt dazu, dass sie danach «eine Auseinandersetzung über ihre berufliche Arbeit verweigern.» (ebd.) Zudem ist die Ausbildungs- und die Weiterbildungssituation¹⁰⁵ in der Lehrerbildung grundlegend verschieden, so dass für die Thematisierung, Analyse und Reflexion von Unterricht und vor allem für die Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen und spezifisch unterrichtlichen Handeln andere Formen von Unterrichtsbesprechungen entwickelt oder adaptiert wurden, sei es in Verbindung mit aufgetretenen Problemen und Schwierigkeiten oder allgemeiner im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten. Dabei wurden Konzepte und Modelle für die Bedürfnisse pädagogischer Arbeitsfelder entwickelt (PALLASCH, MUTZECK & REIMERS 1992) wie beispielsweise eine auf Lehrer und Schulen ausgerichtete Beratung (MUTZECK 1989, 1996, 1999) oder Supervision (PALLASCH 1991, 1992, 1993), schulspezifische Formen des Coaching (STAUB 2001, WEST & STAUB 2003) oder der pädagogisch-didaktischen Weiterbildung (WAHL 1991b, 2000, 2001). Daneben ergaben sich in den Schulen – beispielsweise bei der gemeinsamen Erarbeitung von Schulleitbildern oder bei gemeinsam durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen zu den «offenen Unterrichtsformen» – vielfältige Formen von schul- und kollegiumsinternen Unterrichtsbesuchen, -begleitungen und -besprechungen. Die wichtigsten dieser Konzepte und Modelle werden nachfolgend im Überblick vorgestellt.

¹⁰⁵ Der Begriff Lehrerweiterbildung setzt sich allmählich durch als umfassender Begriff für das, was bisher gelegentlich als Lehrerfortbildung und -weiterbildung unterschieden wurde. In diesem umfassenden Sinne wird der Begriff hier auch verwendet.

4.1 Das Muster der traditionellen Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika

Mit der Institutionalisierung von Übungsschulen und Praktika im Rahmen der seminaristischen Lehrerbildung wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Form des Theorie-Praxis-Bezuges gefunden, welche für die einphasige Lehrerbildung in der Schweiz über einen Zeitraum von über hundert Jahren Gültigkeit hatte.¹⁰⁶ Die künftigen Lehrer hatten neben dem Theorieunterricht im Seminar auch Lehrübungen und Praktika, wo sie im Unterricht der PraL hospitierten und vor allem auch selbst unterrichteten. Diese Unterrichtstätigkeit der Stud wurde üblicherweise von den PraL oder gelegentlich auch von andern Personen, namentlich dem Methodiklehrer oder weiteren Dozierenden der Ausbildungsinstitution, besprochen.

Diese UNB folgten keinem explizit vorgegebenen Schema oder Muster. Dennoch hat sich ein erkennbares Muster für die UNB herausgebildet, welches u.a. Gegenstand der Analyse im nachfolgenden empirischen Teil ist.

Gemäss den ursprünglichen Ideen von WILHELM REIN, einem der Gründerväter der Konzeption Übungsschule, sollten mit der nachträglichen Besprechung des von den Stud erteilten Unterrichts bestimmte Absichten und Ziele verfolgt werden: «Verarbeitung der eigenen und fremden Praxis in eingehender wissenschaftlicher Beurteilung» sowie «die Erzeugung eines pädagogischen Denkens, Fühlens und Wollens» standen dabei im Vordergrund (REIN 1909; Ausgabe 2001, 263 / 264; siehe auch Kapitel 1, Abschnitt 1.1.3). Mit der «*wissenschaftlichen* Beurteilung» des Unterrichts wäre effektiv ein enger Theorie-Praxis-Bezug – beispielsweise auch im Sinne DEWEY's (1904; Ausgabe 1992) – gewährleistet gewesen. Die während über hundert Jahren tatsächlich realisierte Form der UNB entspricht allerdings zumindest der von REIN und DEWEY formulierten Absicht des Theorie-Praxis-Bezuges in der Unterrichtsnachbesprechung kaum.

PALLASCH et al. (1993) beschreiben das traditionelle Muster der Unterrichtsnachbesprechung weitgehend so, wie es (gemäss den hier vorliegenden Ergebnissen) in der Übungsschule und in den Praktika von den PraL tatsächlich realisiert wird:

¹⁰⁶ Beschreibungen der Verhältnisse in Deutschland zeigen, dass die hier aus deutsch-schweizerischer Sicht dargestellte UNB von der Form her weitgehend der UNB in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) der deutschen Lehrerbildung entspricht, wo die Referendare von Seminarleitern der Ausbildungsinstitution besucht werden und der Unterricht anschliessend besprochen wird. Eingehende Analysen finden sich bei HOPPENWORTH (1993) und GÖLITZER (1999).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den UNB in Deutschland und den hier untersuchten in der Schweiz besteht darin, dass hier die UNB zwischen dem PraL (d.h. üblicherweise dem Lehrer der Praktikumsklasse) und den Stud (die in der Konzeption der einphasigen Lehrerbildung gleichzeitig auch in der theoretischen Ausbildung sind, also zwischen Theorieunterricht und Praxis hin- und herpendeln) stattfinden, also zwischen einem Repräsentanten der Praxis oder «Meisterlehrer» und einem Stud als dessen «Lehrling». Gerade diese Differenz zwischen der UNB in Deutschland und in der Schweiz lässt erklären, weshalb in Deutschland oft die «Praxisferne der Hospitanten» (gemeint sind die Seminarleiter als Vertreter der Ausbildungsinstitution und mithin der «Theorie») und damit die unnütze UNB kritisiert wird. Ein Beispiel dazu findet sich bei SCHAEFER (1985, 30): «Über diese Besprechungen [...] ist schon viel Bitteres gesagt und geschrieben worden. [...] Die Reihenfolge der Sprecher folgt einem starren Schema; für ein wirkliches Diskutieren der Probleme reicht die Zeit nicht, und etliche Äusserungen (sowohl der ‚Würden-träger‘ als auch der Mitreferendare) entspringen nicht dem Wunsch, etwas Wichtiges zur Sache beizutragen, sondern andern Motiven, die zwar nicht unverständlich sind, die aber den spöttischen Beobachter gelegentlich wünschen lassen, er könnte seine Zeit nutzbringender verwenden.»

«Das Ziel der Besprechung ist nicht explizit festgelegt. Es wird das aufgegriffen, was sich aus dem Unterricht ergibt bzw. anbietet; das sind beispielsweise: die Unterrichtsziele bezogen auf den Lehrplan bzw. auf die Altersgemässheit der Schüler, besondere Unterrichtsphasen bezogen auf die Unterrichtsplanung oder ihre Gestaltung, problematische Situationen im Kommunikations- bzw. Interaktionsverhalten zwischen Lehrer [Stud] und Schüler, methodische bzw. didaktische Schritte und deren Varianten bezogen auf die Unterrichtsziele, einzelne Problemschüler und deren Behandlung, die Klassensituation insgesamt u.a.

Es sind also Wahrnehmungen, Beobachtungen, Ereignisse oder Vorkommnisse, die aus der (subjektiven) Sicht des [Beobachtenden] ‚besprechenswert‘ erscheinen. [...]

Meistens werden die unterrichtspraktische Alltagstheorie (d.h. die eigene praktische Unterrichtserfahrung), die implizite Persönlichkeitstheorie und das aus der Erfahrung entstandene Menschenbild des [Beobachtenden] zur Richtschnur der Besprechung. [...]

In der Regel entscheidet der [Beobachtende] – oft während des Hospitierens – was und wie er ‚beobachten‘ und ansprechen will. (Wenn der Begriff ‚Beobachtung‘ hier in Anführungszeichen gesetzt wird, dann soll auf die Praxis hingewiesen werden, dass die [Beobachtenden] zwar von ‚Beobachtungen‘ sprechen, aber eigentlich ‚Wahrnehmungen‘ meinen; ‚Beobachtungen‘ im Sinne einer empirischen oder quasi-empirischen Erfassung von Daten sind die während der Hospitation gemachten ‚Daten‘ nicht.) Diese sogenannte ‚Alles-oder-Nichts-Methode‘ lässt jede Form der ‚Beobachtung‘ und jede Fragestellung zu. Entsprechend offen oder zufällig verläuft die Unterrichtsbesprechung. [...]

Die [Stud] erhalten [in den Unterrichtsbesprechungen] viele Ideen, Vorschläge, Ratschläge, Tipps oder Hinweise, die für die Praxis hilfreich sein können.»

(PALLASCH et al. 1993, 12/13)

Aus dieser Beschreibung ergeben sich (nach PALLASCH et al.) die kritischen Punkte des traditionellen Besprechungsmusters, welche in den alternativen Konzeptionen der Besprechung von Unterricht vermieden werden sollen. Es sind dies vor allem

- das fehlende, explizit definierte Ziel der UNB,
- die zu einseitige oder ausschliessliche Grundlage im Praxiswissen der PraL, d.h. die fehlenden theoretischen Bezüge,
- das undurchsichtige, nicht vereinbarte Verfahren,
- die Zufälligkeit hinsichtlich dem, was ‚beobachtet‘ und dann besprochen wird, d.h. die «Alles-oder-Nichts-Methode»,
- die zu vielen Vorschläge und Tipps, welche ohne konkrete Strukturierung bleiben und deren Umsetzung beliebig und unsystematisch erfolgt, und schliesslich
- der potentielle «Machtmissbrauch» des PraL, indem er das thematisiert, was er subjektiv für wichtig erachtet und dies auch auf der Basis seiner eigenen subjektiven Theorien begründet. «Zwar wird dem Unterrichtenden häufig zuerst die Möglichkeit eingeräumt, sich selbst über seinen Unterricht zu äussern, aber dies erfolgt zumeist nur aus psychohygienischen Überlegungen heraus. Im Grunde erwartet man vom Unterrichtenden, dass er das ihm Gesagte akzeptiert.»

(PALLASCH et al., ebd.)

Bezeichnend ist, dass die in der Literatur vorgebrachte Kritik (die sich zu weiten Teilen anhand der hier vorliegenden Untersuchungsergebnisse bestätigen lässt) das traditionelle Muster von UNB in der *Grundausbildung* (in der Schweiz im Rahmen der einphasigen Ausbildung, in Deutschland in der zweiten Ausbildungsphase) betrifft. Demgegenüber wurden verschiedene Konzepte und Modelle zur Besprechung von Unterricht entwickelt, welche aber ausschliesslich im Rahmen der Lehrerberatung und der Lehrerweiterbildung realisiert werden, d.h. für amtierende Lehrer.

Der fundamentale Unterschied zwischen der UNB in der Lehrergrundausbildung und der -weiterbildung liegt in einem situativ und kontextuell definierten Faktor: Die Stud sind in der Grundausbildung beim Unterrichten nicht autonom in einer eigenen Klasse und damit umfassend und langfristig eigenverantwortlich tätig, sondern als praktizierende Studierende während einer bestimmten Zeit in der Klasse eines PraL, der zudem ihr Unterrichten zumindest in Form eines Berichts und mehrheitlich sogar in Form von Noten oder notenähnlichen Beurteilungen im Auftrag und zu Händen der Ausbildungsinstitution qualifiziert, respektive qualifizieren muss. Dieser Aspekt schafft erstens eine spezifische Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud, die auch in der UNB zum Ausdruck kommt; in der Kommunikationstheorie werden derartige Beziehungen als «asymmetrisch / komplementär» (WATZLAWICK et al. 1969; siehe Kapitel 3) bezeichnet; im vorliegenden Fall kann zusätzlich von einer hierarchischen und damit einseitig Abhängigkeiten schaffenden Beziehungsstruktur gesprochen werden. Zweitens hat die Praktikumssituation auch zur Folge, dass die Stud nur «mit beschränkter Verantwortung» unterrichten. Das bedeutet zum einen, dass sie Probleme und schwierige Situationen, die beim Unterrichten auftauchen, mittel- und langfristig nicht in letzter Konsequenz lösen und bearbeiten müssen, weil der PraL nach den Praktikumslektionen die Unterrichtsverantwortung wieder übernimmt. Und es heisst zum andern, dass die Stud im Gegensatz zum PraL und zu einem «gewöhnlichen» Lehrer kaum mit umfassenden, weiterreichenden und komplexen Problemen konfrontiert werden; damit sind Probleme gemeint, die sich nicht während des Unterrichtens ergeben, sondern den Lehrer ausserhalb des Unterrichts beschäftigen wie beispielsweise Probleme im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Schülern und deren Eltern oder mit dem schulischen und infrastrukturellen Kontext (z.B. mit dem Schulzimmer, mit finanziellen Ressourcen, mit der Aufsicht auf dem Pausenplatz usw.) – Probleme, welche aber sehr oft Gegenstand von Supervisions- und Beratungssituationen sind.

Die Stud sind für Ausbildungszwecke während einer beschränkten Zeit und mit einem beschränkten Aktionsradius in der Klasse und in der Schule – dann verlassen sie Klasse und Schule kehren an die Ausbildungsinstitution zurück. Diese Struktur ist eine durch die Ausbildungssituation gegebene Realität und kann im wesentlichen von den PraL und Stud kaum verändert werden.

Aus diesem entscheidenden Grund ist vorauszuschicken, dass die meisten der nachfolgend skizzierten Besprechungskonzepte und -modelle nicht ohne weiteres auf die Situation der UNB in der Grundausbildung übertragen werden können. Dies scheint umso wichtiger, als bei einigen Konzepten und Modellen die «horizontale Beziehungsstruktur» (MUTZECK 1989, 1996, 1999) oder der «symmetrische und wert-offene Dialog» (PALLASCH et al. 1993) ausdrücklich und oft sogar als Bedingung für das Gelingen solcher Gespräche hervorgehoben werden.

4.2 Spezifische Konzepte von Unterrichtsbesprechungen

Das Besprechen von Unterricht kann sich auch für amtierende Lehrer als notwendig (was gelegentlich wörtlich zu verstehen ist) erweisen. Die heute üblichen Formen derartiger Gespräche mit Lehrern über ihren Unterricht werden im Folgenden kurz skizziert, wobei sich dabei sowohl Gemeinsamkeiten mit der UNB wie auch Unterschiede zur UNB zeigen.

4.2.1 Beratung

Bei Beratungsgesprächen mit Lehrern erweist es sich oft als notwendig, dass dabei – wie in der UNB in den Lehrpraktika – unter anderem auch über das Unterrichten und über die Person des Unterrichtenden gesprochen wird. Beratung bedeutet nach MUTZECK (1992) «die zielgerichtete Suche nach der Lösung eines bereits bekannten Problems über einen kooperativen Beratungsprozess zwischen Beratendem und Ratsuchenden.» (ebd., 10) Das Problem ist für den Lehrer nicht mehr allein oder in einem Alltagsgespräch mit der Hilfe von «guten Kollegen» zu lösen, sondern bedingt den Beizug von beratenden Personen, welche für diese Funktion qualifiziert sind, und ein spezifisches Beratungs-Setting. HACKNEY & CORMIER (1993) charakterisieren deshalb auch das Beraten im schulischen Kontext als ein Helfen.¹⁰⁷ Ein typisches Beispiel dafür im Lehrerberuf ist der «Burnout», das berufliche Ausgebrannt-Sein, welches zu einer Beratung führen kann.¹⁰⁸ Weiter gehören zu den Beratungsfeldern auch «Schullaufbahnberatungen, pädagogisch-psychologische Beratung, Unterrichtsberatung (Beratung bei methodischen und didaktischen Fragen des Unterrichts), Beratung der Schule als Organisationssystem» (MUTZECK 1992, 18).

Die Struktur der Beratung im pädagogisch-didaktischen Kontext unterscheidet sich von der Beratung in einem klinischen Kontext vor allem dadurch, dass es bei letzterer üblicherweise einen vertikalen (asymmetrischen, direktiven) Bezug gibt zwischen dem professionellen Berater und dem problembeladenen Klienten, während in der pädagogisch-didaktischen Beratungssituation von einer horizontalen (symmetrischen, wenig direktiven, kooperativen) Beziehung zwischen Berater und Lehrer gesprochen wird (MUTZECK), welche auf «einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht.» (MUTZECK 1992, 16) «Berater und Ratsuchender erkennen die Bedeutung der Kompetenzen des andern an und versuchen zu kooperieren, ‚sich *miteinander* zu beraten‘» (MUTZECK 2000, 297).

Professionell ausgebildete Berater haben verschiedene Vorgehensweisen, die meist auf bestimmten therapeutischen Schulen basieren (MUTZECK 1992, 19). Die auf der Grundlage der humanistischen Psychologie und insbesondere auf der Psychologie des «reflexiven Subjekts» beruhende Form der «kooperativen Praxisberatung» in pädagogisch-didaktischen Arbeitsfeldern beschreibt MUTZECK wie folgt:

«Die kooperative Beratung ist eine systematische, personenzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsführung und Problemlösung, bei welcher der Berater dem Ratsuchenden durch sein Handeln verdeutlicht, dass

- er sich bemüht, eine vertrauensvolle Kommunikation sowie eine durch Akzeptanz, Empathie und Kongruenz geprägte Beziehung herzustellen und
- er durch ein zielgerichtetes, strukturiertes, transparentes und dialog-konsensuales Vorgehen mit ihm gemeinsam sein Problem zu verstehen und zu erklären versucht, Ressourcen aufdeckt, Lösungen erarbeitet, Handlungsschritte plant und deren Durchführung begleitet und reflektiert.» (MUTZECK 2000, 298)

¹⁰⁷ Die Sichtweise des Helfens relativiert die vor allem von MUTZECK betonte «horizontale Beziehungsstruktur» zwischen Berater und Ratsuchendem allerdings erheblich, indem beim Helfen doch bestimmte Abhängigkeiten bestehen, welche charakteristisch sind für eine asymmetrisch-vertikale Beziehungsstruktur.

¹⁰⁸ Beispielsweise hat der Kanton Bern auf die vermehrten Beratungsbedürfnisse der Lehrer reagiert, indem heute in jedem regionalen Schulinspektorat ein Team professionell ausgebildeter Berater zur Verfügung steht, welche (gemäss mündlicher Auskunft) völlig ausgelastet sind und von den Lehrern mit einer Vielfalt von Problemen aus Unterricht und Schule konfrontiert werden.

Die Grundstruktur der Beratung ist diejenige einer Problemlösung; in der pädagogisch-didaktischen Beratung soll das Problem nicht dadurch gelöst werden, dass der Berater dem Ratsuchenden eine von ihm gewusste Lösung vermittelt (d.h. einen Ratschlag erteilt), sondern die Lösung soll primär auf dem Weg einer durch den Berater geleiteten Reflexion gemeinsam erdacht werden. Das Prinzip der Reflexion in der Beratung, respektive sogar eine «reflexive didaktische Struktur» wird nicht nur von MUTZECK (2000, 301-303) als zentral beschrieben, sondern auch von BOVET & FROMMER (2001, 38-62) betont:

«Wenn ein Berater [diesem Prinzip] folgt, ist es dem Ratsuchenden möglich, eigene handlungsleitende Erfahrungen und Konzepte samt den sie begleitenden Gefühlen und Motiven zu eruieren und offen und gründlich über sie nachzudenken. Von daher kann er dann auch selbst Lösungen finden oder auswählen, die für seine Situation und Möglichkeiten passend sind. Solche selbstgewählten Lösungen sind erfahrungsgemäss verhaltenswirksamer als aufoktroyierte, weil sie mit mehr Überzeugung und Verantwortungsgefühl angepackt werden. Der Berater ist Helfer bei diesem Prozess; er unterstützt den Ratsuchenden bei dessen Selbstexploration und dem Aufspüren von Lösungen, ist durchaus auch kritisch in dieser Rolle, ohne jedoch zu dominieren oder zu belehren.» (BOVET & FROMMER 2001, 38/39)

Grundsätzlich fällt auf, dass sich derartige Beratungskonzepte strukturell nicht völlig von der Supervision unterscheiden lassen (MUTZECK 1999, 240-247; SCHLEE 1992, 188-199; HACKNEY & CORMIER 1993, 160-175); die entscheidende Differenz besteht darin, dass in der Beratung ein bereits bekanntes Problem bearbeitet und gelöst werden soll, während die Supervision thematisch offener ist.

4.2.2 Supervision

Das Konzept der Supervision stammt aus der nordamerikanischen Sozialarbeit und beschränkte sich zunächst auch in Europa auf die sozialen Arbeitsfelder. «Während sie noch zu Beginn des [20.] Jahrhunderts im europäischen Raum auf die therapeutische Ausbildung beschränkt blieb, hat sich dieses Bild gänzlich verändert. Die Supervision findet heute statt im sozialen Bereich, im medizinischen Bereich, im Schulbereich, im Industriebereich und in interdisziplinären Formen.» (FATZER & ECK 1990, 9) Konzeptionelle Überschneidungen mit der Beratung und die zentrale Bedeutung der Reflexion kennzeichnen die Supervision: «Supervision bedeutet eine zeitlich begrenzte fachliche Auseinandersetzung über die praktische Arbeit im Sinne reflektierender Auseinandersetzung; Supervisor und Supervisand verstehen sich als gleichberechtigte und gleichwertige Partner.» (PALLASCH et al. 1992, 10) Bei der Supervision handelt es sich also nicht – wie es das Wort vermuten liesse – um «Überwachung einer Tätigkeit durch Vorgesetzte, sondern um ein Sich-Übersicht-Verschaffen über die eigene Tätigkeit mit Hilfe eines Experten (Einzelsupervision) und/oder im Kreis von gleichen (Peer-Supervision).» (ROLFF et al. 1999, 237) PALLASCH definiert die «unterrichtliche oder pädagogische Supervision» präziser, weil die Bedeutung je nach Arbeitsfeld erheblich variieren könne:

«Unter pädagogischer oder unterrichtlicher Supervision verstehen wir die vorurteilsfreie und wert-offene Reflexion über das berufliche Tun auf der Basis symmetrischer Kommunikation. Wir verstehen Supervision als eine berufsbegleitende Arbeitsform, in der bereits Ausgebildeten der Raum und die Möglichkeit geschaffen wird, über das berufliche Tun mit einem fachlichen Experten zu reflektieren.» (PALLASCH 1992, 202; 1993, 15)

Wie beim pädagogisch-didaktischen Beratungs-Konzept rückt damit das Reflektieren der unterrichtenden Person ins Zentrum, welches PALLASCH et al. im «Kieler Supervisions-Modell / KSM» ausdrücklich als eine Form der «Praxisbegleitung» verstanden wissen wollen:

«Supervision heisst und bedeutet *Reflexion* über das berufliche Sehen, Denken, Fühlen und Handeln des Supervisanden. Dabei kann das berufliche Sehen, Denken, Fühlen und Handeln mit persönlichen, das heisst auch immer mit biographischen Anteilen, korrespondieren. Das Ziel der Supervision ist die Reflexion selbst, aus der sich für den Supervisanden bestätigende, korrigierende oder alternative Sichtweisen, Denk- und Handlungsstrategien ergeben können.

Reflexion als Prozess bedeutet im Konkreten das Nachdenken über Frage- und Problemstellungen, das Austauschen von Daten, Informationen, Gedanken, Eindrücken und Ideen, das Wahrnehmen anderer Sachverhalte oder Zusammenhänge, das Paraphrasieren und Verbalisieren er- und durchlebter Ereignisse und Probleme, das In-Beziehung-Setzen verschiedener Daten zueinander, das Ausschöpfen des kreativen Potentials für alternative Möglichkeiten und das gegenseitige Stützen und Begleiten in der praktischen Umsetzung.» (PALLASCH 1992, 202; 1993, 15)

Als Ziele der Supervision definieren PALLASCH et al. (1993, 15) zwei «deutlich voneinander zu trennende» Aspekte hinsichtlich der eigenen Unterrichtspraxis: (1) «Praxis bewältigen»; das bedeutet «eine Konzentration auf jene Bereiche, in denen der Supervisand seine aktuellen Probleme und Schwierigkeiten sieht, mit dem Ziel, diese zu überwinden» (ebd.); hierin unterscheidet sich die Supervision nur wenig von einer Beratung; (2) «Praxis verändern»; dabei möchte der Supervisand «seine Arbeitsweise überprüfen und notfalls umstellen, um die Praxis zu verändern. Dies bedeutet das Überprüfen bisheriger pädagogischer Zielsetzungen bzw. das Herausarbeiten neuer Zielvorstellungen und die Abstimmung bzw. Umsetzung alternativer Methoden oder Techniken auf bzw. in die Praxis unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person.» (ebd.) Allgemeiner formuliert verfolgt die unterrichtliche Supervision das

«Ziel, (a) das berufliche Wissen zu erweitern, (b) das methodisch-didaktische Können zu verbessern und (c) pädagogische und persönliche Zielvorstellungen, Perspektiven, Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmuster zu korrigieren. Neben fachlichen Aspekten werden auch persönlichkeitspezifische Fragen bzw. Probleme einbezogen, wenn sie direkt oder indirekt die berufliche Arbeit beeinflussen oder beeinträchtigen.» (PALLASCH et al. 1993, 21)

Daraus ergeben sich gemäss dem Modell von PALLASCH et al. (1992, 205-210; 1993, 17-21) drei Ebenen der unterrichtlichen Supervisionsarbeit mit wechselseitigen Bedingtheiten:

- (1) Die methodisch-didaktische Ebene (der Unterricht, das unterrichtliche Handeln¹⁰⁹ des Lehrers):

¹⁰⁹ PALLASCH et al. (1992, 1993) verwenden die Begriffe *Handeln* und *Wissen* kaum; in ihrer Beschreibung des «Unterrichts» kommt allerdings zum Ausdruck, dass damit zwar das Handeln, allerdings dennoch in seiner Verbindung zum «Wissen» gemeint ist: Beim Unterrichten «zeigt sich, wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ein Lehrer ist, welche pädagogischen Qualifikationen deutlich werden, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten er verfügt, wo seine Stärken und Schwächen liegen. [...] Der Unterricht ist aber ‚nur‘ das nach aussen Sichtbare; er repräsentiert sozusagen die innere Welt des Lehrers, seine Gedanken und Gefühle, seine momentanen Stimmungen und seine impliziten Einstellungen. [...] In den Mikroeinheiten des Unterrichts zeigt sich die ‚Philosophie des Lehrers‘, sein pädagogisches Selbstkonzept.» (PALLASCH et al. 1993, 18)

Auf dieser Ebene gilt es, «fundamentale Fragen und Probleme des Unterrichts aufzuwerfen und anzusprechen, die zum einen das handwerkliche Geschick des Lehrers thematisieren, die aber zum andern auch Rückschlüsse auf die Ziele und Perspektiven bzw. auf die Persönlichkeit des Lehrers zulassen. Natürlich wird der versierte Supervisor dem Lehrer auch unterrichtspraktische Tipps, Hinweise, Alternativen, Ideen oder Vorschläge anbieten, wenn dies vom Lehrer akzeptiert werden kann.» (ebd.)

Unter einem engeren Blickwinkel beschränkt sich die Supervision

«auf das Nachvollziehen der angestrebten Unterrichtsziele und deren angemessene Transformation auf die Schulklasse; beispielhafte Fragestellungen wären:

- Sind die gewählten methodischen Schritte unter lernpsychologischen und klassenspezifischen Gesichtspunkten angemessen?
- Steht das methodische Arrangement in Einklang zu den Unterrichtszielen?
- Welche methodisch-didaktischen Lehrfertigkeiten könnten die angestrebten Ziele wirkungsvoller unterstützen?
- Welche mediendidaktischen Fragestellungen ergeben sich?
- Welche sozial-emotionalen Lehr- bzw. Lehrerverhaltensweisen könnten optimiert werden?» (ebd.)

Unter einem weiten Blickwinkel werden

«methodische, didaktische, erzieherische, soziologische oder lernpsychologische Fragestellungen angesprochen, die sich zwar aus dem konkreten Unterricht ergeben, die aber einen übergreifenden, also über den konkreten Unterricht hinausreichenden Stellenwert einnehmen; beispielhafte Fragestellungen wären:

- Welche Position vertritt derzeit die Erziehungswissenschaft?
- Welche didaktische Position wird zur Zeit favorisiert? Wo liegen ihre Vor- bzw. Nachteile?
- Welche methodischen Hilfen bieten die neuen Technologien für den Unterricht? Wo liegen ihre Vorteile, wo ihre Nachteile?
- Wie hat sich Kindheit verändert, und was bedeutet das für die Schularbeit?» (ebd.)

Die Supervision auf der methodisch-didaktischen Ebene wird als «fachlicher und theoretischer Austausch» bezeichnet, welche dem Lehrer die Möglichkeit bietet, «sich erneut mit grundlegenden pädagogischen, psychologischen oder soziologischen Fragestellungen zu beschäftigen.» (ebd.)

(2) Die ziel- und berufsspezifische Ebene:

Diese Ebene wird thematisiert, wenn sich dies aus der Arbeit auf der methodisch-didaktischen Ebene ergibt oder sich Ziele und Berufsperspektiven für eine Reflexion anbieten; als beispielhafte Fragestellungen werden angegeben:

- «Welche pädagogischen Ziele verfolgt der Lehrer in seiner beruflichen Tätigkeit?
- Welche pädagogischen Perspektiven sind für den Lehrer bestimmend und richtungsweisend?
- Welche Erwartungen und Hoffnungen verbindet er mit seinem beruflichen Tun?
- Welche pädagogischen Vorstellungen hat er inzwischen verworfen, und warum?
- Was bedeutet ihm Schule (noch)?» (ebd.)

Die Supervision auf dieser zweiten Ebene wird von PALLASCH als eine Bearbeitung der Diskrepanzerfahrungen der Lehrer bezeichnet; es geht oft darum, nicht erfüllte berufliche Ideale, enttäuschte Erwartungen und Hoffnungen und dementsprechend berufliche Resignationen zu thematisieren und ggf. neue oder erneuerte persönlich-pädagogische Ziele zu formulieren. Dem Supervisor kommt

dabei die Aufgabe als «aufmerksamer Zuhörer und sensibler, aber fachkundiger Gesprächspartner» (ebd.) zu.

(3) Die persönlichkeitsorientierte Ebene:

Bei der Bearbeitung von Unterrichtspraxis in einem Supervisionsprozess werden die persönlichen, biographischen Anteile eines Lehrers

«nur dann angesprochen, wenn sie sich für den Supervisor aus der unmittelbaren Praxis (methodisch-didaktische Ebene) ergeben, anbieten oder erschliessen lassen oder wenn der Supervisand sie selbst einbringt. Gemeint sind jene Selbstanteile des Lehrers, die unbearbeitet oder unverarbeitet die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers verändern bzw. verändert haben. [...]

Die Aufarbeitung bzw. Bearbeitung solcher persönlicher Anteile kann sich während der Supervisionsarbeit phasenweise völlig vom beruflichen Kontext lösen, muss sich aber immer wieder auf diesen zurückführen lassen. [...]

Die Abgrenzung zur Therapie [...] darf nicht überschritten [werden].» (ebd.)

Obwohl im Modell von PALLASCH et al. (1993, 21-23) der «unmittelbare Praxisbezug» betont wird und die «konkrete unterrichtliche Praxis in die Supervisionsarbeit einbezogen» werden soll, sind «Unterricht und Supervision zwei zeitlich voneinander getrennt ablaufende Ereignisse, die miteinander in Einklang gebracht werden müssen.» (ebd.) Im Gegensatz zum PraL, der beim unterrichtlichen Handeln der Stud meist im Schulraum (beobachtend) anwesend ist, ist die direkte Beobachtung während eines Besuchs des Supervisors beim Supervisanden eher eine Ausnahme. Deshalb werden weitere Methoden vorgeschlagen, um den Unterricht in den Supervisionsprozess einzubeziehen (Aufzeichnungen des Unterrichts mit technischen Hilfsmitteln sowie ggf. deren Transkription, Protokoll/Bericht, mündliche Darstellung, szenische Gestaltung, Fallbeschreibung, Lerntagebuch u.a.m.)

Verschiedene konzeptionelle Aspekte (z.B. Betonung der Reflexion) und inhaltliche Aspekte (z.B. in den oben zitierten Fragestellungen) der Supervision wie auch deren Zielsetzung (z.B. Verbesserung des methodisch-didaktischen Könnens) lassen die Frage auftauchen, inwiefern die Supervision damit nicht Bereiche beruflichen Lernens von Lehrern bearbeitet, welche genuin Bereiche der beruflichen Grundausbildung von Lehrern sind. Zudem sind die Ansprüche, welche an einen Supervisor gestellt werden müssen, wenn er den oben zitierten Formulierungen des Modells von PALLASCH gerecht werden will, ausserordentlich hoch: Ein Supervisor muss demnach zwingend über ausgewiesene Kompetenzen sowohl in der Supervisions-Praxis und -Theorie wie auch in der Erziehungswissenschaft verfügen. Schulpraktische Erfahrungen allein, d.h. bloss ein (allenfalls auch elaboriertes) Praxiswissen reichen keinesfalls, wenn derartige Ansprüche eingelöst werden sollen.

Unterrichtliche Supervision wird oft im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen (FATZER & HINNEN 1993; ROLFF et al. 1999, 237-248; KLIPPERT 2000, 137-140) als Konzept zur Bearbeitung und Begleitung schulischer und unterrichtlicher Praxis angewendet. Daneben werden mit dem Supervisions-Modell von PALLASCH aber auch weiterreichende Ziele anvisiert, welche die Lehrerbildung tangieren und erkennen lassen, wie die vorherrschende Praxis der Unterrichtsbesprechung beurteilt wird: «Das langfristig angelegte Ziel [des «Kieler Supervisions-Modells»] ist die Abschaffung der sogenannten Unterrichtsbesprechungen (dazu ausführlich bei PALLASCH 1991) und das Implementieren einer Praxisberatung, die den Lehrern den Raum und die Möglichkeit schafft, wieder mit sich selbst in Kontakt zu treten.» (PALLASCH 1992, 212)

4.2.3 Coaching und «Content-Focus Coaching»

Der Begriff «Coach» ist verwandt mit der Kutsche und dem Kutscher; der Kutscher lenkte und betreute die Pferde – der Coach lenkt und betreut Menschen. Zunächst übertrug man den Begriff im Sport auf die Tätigkeit des Trainers, wo Spieler und Athleten nicht mehr nur angeleitet und betreut, sondern gecoacht wurden, später auch auf das Wirtschaftsleben, wo sich die Manager einen Coach zulegten und ihrerseits die Mitarbeiter coachten. Seit den späten Achtzigerjahren kam der Begriff im deutschsprachigen Raum in Mode und wurde während einer gewissen Zeit inflationär verwendet.¹¹⁰ Fast jede Art von Beratung und Begleitung, von Anleitung und Führung wurde zum Coaching; vom «Selbst-Coaching» bis zum «Coaching der Mitarbeiter durch Linienvorgesetzte» und dem «Coaching als Ersatz der Therapie» wurde der Begriff zunehmend unspezifisch gebraucht. Nicht nurmehr Trainer und Manager, Therapeuten und Berater wurden in verschiedensten «Fachbüchern» und Artikeln als Coach bezeichnet, sondern selbst der Hochschuldozent mutierte zum Coach (BLOM 2000). Aber auch «in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gibt es verschiedene Ansätze, welche die Bezeichnung ‚Coaching‘ tragen. Die Variationsbreite dessen, worauf sich die Bezeichnung Coaching bezieht, ist jedoch sehr gross.» (STAUB 2001, 184)

Im Gegensatz zur verbreiteten und populären, aber unspezifischen Auffassung von Coaching, bei welcher die Aufgabe des Coach vor allem in einer allgemeinen und vom Geschehen eher distanzierenden, nicht direkt involvierten Prozessbegleitung und -beratung besteht, wird im Folgenden das auf das Unterrichten bezogene Konzept des «Content-Focused Coaching»SM/CFC (WEST & STAUB 2003; STAUB 2001) dargestellt. In diesem Konzept bezieht sich das Coaching eines Lehrers mittels aktiver Teilnahme und Mithilfe des Coach einerseits auf die konkreten Unterrichtstätigkeiten vor, während und nach der Lektion und fokussiert andererseits die spezifischen fachlichen Inhalte. Ein Coach im CFC spricht nicht nur mit dem Lehrer über dessen Unterricht, sondern er ist direkt, mitverantwortlich und beispielhaft (im Sinne der «Meisterlehre») am und im Unterricht beteiligt und hilft dem Lehrer auf diese Art, seinen Unterricht und sein Wissen über unterrichtliches Handeln zu entwickeln.

«Content-Focused Coaching is not a quick fix for bad teachers. Instead, it provides structures for ongoing professional development that

- helps teachers design and implement lessons from which students will learn;
- is content specific. Teachers' plans, strategies, and methods are discussed in terms of students learning a particular subject;
- is based on a set of core issues of learning and teaching;
- fosters professional habits of mind;
- enriches and refines teachers' pedagogical content knowledge;
- encourage teachers to communicate with each other about issues of teaching and learning in a focused and professional manner.» (STAUB et al., 2003, 3)

Die Aufgabe des Coach ist es insgesamt, «kognitionspsychologisch fundierte pädagogisch-didaktische Planung und Reflexion von fachspezifischem Unterricht

¹¹⁰ Die Stichwortsuche zu «Coach» und «Coaching» in der erziehungswissenschaftlichen Bibliothek der Universität Bern ergab im Jahr 2001 weit über hundert Angaben.

auszulösen und zu unterstützen.» (STAUB 2001, 176)¹¹¹ Um dies zu erreichen, werden in diesem Modell

«auf drei Ebenen Vorschläge zur Gestaltung schulinterner Lehrerfortbildung [gemacht], welche zu spezifisch strukturierten Interaktionen zwischen Lehrperson und Coach im handlungsbezogenen Kontext gemeinsam verantworteten Unterrichts führen soll:

Auf einer *organisatorisch-institutionellen Ebene* betrifft dies die Ermöglichung eines Settings, welches daraufhin angelegt ist, zwischen fachkompetenten Coaches und Lehrpersonen in vielfältiger Weise Interaktionen wahrscheinlich zu machen, welche die professionelle Entwicklung der Lehrperson unterstützen. Worüber Coach und Lehrperson kommunizieren, bestimmt wesentlich die Qualität von Lerngelegenheiten, welche durch Coaching überhaupt entstehen können.

Bezüglich der *inhaltlich-diskursiven Ebene* macht das Modell Vorschläge dazu, welche theoretisch begründeten pädagogisch-psychologischen und psychologisch-didaktischen Perspektiven in den Coaching-Dialogen besonders berücksichtigt werden könnten. Dabei sollen die Coaching-Dialoge über die Unterrichtsgestaltung zu einer möglichst inhaltsspezifischen Thematisierung von Lehr-Lernprozessen führen.

Die Qualität von Kommunikation und Interaktion sowie des damit ermöglichten Lernens wird aber auch von der Art und Weise beeinflusst, wie die Inhalte aufgegriffen und verhandelt werden. Deshalb sucht das Modell auf einer *dritten Ebene für eine dialogische Gestaltung von Coaching-Interaktionen* zu sensibilisieren.» (STAUB 2001, 185/186)

Der Coach beteiligt sich auf der Grundlage seines Experten-Wissens über Unterricht, von Lehr-Lernprozessen und fachspezifischen Unterrichtsinhalten auch an der konkreten Unterrichtsarbeit des Lehrers und übernimmt für die begleiteten Lektionen Mitverantwortung für das Lernen der Schüler. Konkret bedeutet dies, dass im Modell des CFC im Gegensatz zu den in der Grundausbildung von Lehrern dominierenden Unterrichtsnachbesprechungen die Unterrichtsvorbesprechung und die aktive Teilnahme während des Unterrichts eine ebenso wichtige, wenn nicht sogar wichtigere Bedeutung hat als die nachfolgende Unterrichtsreflexion.

(1) Unterrichtsvorbesprechung:

«A preconference focused on lesson planning gives the coach an opportunity to get insight into teacher's planning habits. [...] The coach does not necessarily ask [...] questions, but rather listens to the teacher's plan to get a sense of what aspects of planning the teacher is already incorporating and what aspects may be introduced over the course of time.» (WEST & STAUB 2003, 29)

«Vor der Lektion besprechen Lehrperson und Coach die Gestaltung des Unterrichts und einigen sich auf einen Plan. Zeitpunkt und Ort dieser Besprechung variieren je nach organisatorischen Rahmenbedingungen. [...] Die Unterrichtsvorbesprechung dient Lehrperson und Coach zur reziproken Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie zugrunde liegende Gestaltungsüberlegungen. Meist verfügt die Lehrperson über einen Unterrichtsentwurf, der zur Grundlage des Lektionsplanes wird. Aber auch der Coach kann einen mehr oder weniger ausgearbeiteten Unterrichtsplan in die Besprechung einbringen.

¹¹¹ Eine Variante des CFC stellen EGGENBERGER & STAUB (2001) vor. Im Rahmen einer Fallstudie über die Unterrichtsnachbesprechungen in der Grundausbildung wurde das «Coaching didaktischer Reflexion» entwickelt. «Didaktische Reflexion wird dabei gedeutet als das situationsspezifische und inhaltsbezogene In-Beziehung-Setzen von Lernzielen, Unterrichtsdesign, Lehrformen/Lernmethoden und psychologisch-didaktischen Perspektiven im Hinblick auf lernwirksame Unterrichtsgestaltung.» (ebd., 199). Der Coach ist im vorliegenden Fall ein Dozent der Allgemeinen Didaktik der Ausbildungsinstitution, welcher die Studierenden in den Lehrpraktika besucht und die Nachbesprechung des Unterrichts im skizzierten Sinn konzipiert. Das Beispiel zeigt, wie Konzepte und Modelle zur Besprechung von Unterricht, welche primär für die Lehrerweiterbildung entwickelt wurden, auch für die Grundausbildung fruchtbar gemacht werden können.

Lektionspläne werden jedoch nicht nur mitgeteilt, sondern auch überarbeitet und optimiert. In gut funktionierenden Coaching-Beziehungen werden Vorbesprechungen zu echten Dialogen, in welchen Lehrperson und Coach – oft sehr kurzfristig vor dem Unterricht – einen definitiven Lektionsplan ko-konstruieren. [...]

Die Notwendigkeit zur Einigung auf einen Handlungsplan sowie die Erfordernis, die Handlungen von Coach und Lehrperson während des Unterrichts zu koordinieren, setzen ein geteiltes Verständnis der spezifischen Unterrichtsgestaltung voraus. Diese Kooperation in der Unterrichtsvorbereitung ist auch für die nachfolgende Unterrichtsreflexion und für die langfristige Entwicklung didaktischer Reflexionsfähigkeiten von Bedeutung. In der didaktischen Reflexion geht es immer auch darum, antizipierte und effektive Wirkungen von Unterrichtsentwürfen zu reflektieren und in der weiteren Gestaltungsarbeit zu berücksichtigen. Eine Thematisierung von Gestaltungskausalität als der Verknüpfung einer Handlungsintention mit der entworfenen Handlung zur Realisierung dieser Intention [nach SCHÖN] setzt jedoch voraus, dass bezüglich der Handlungsabsichten und Handlungsentwürfe eine Verständigung vorliegt. Fehlt zwischen einer Lehrperson und einem Unterrichtsbeobachter ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplans, der damit verfolgten Absichten sowie der den Gestaltungsentscheiden zugrunde liegenden Überlegungen, können auch die Rückmeldungen eines Unterrichtsbeobachters nur sehr schwer auf das aktuelle Verständnis der Unterrichtssituation der Lehrperson abgestimmt werden.» (STAUB 2001, 187/188)

Mit dieser Konzeption und Begründung der Vorbesprechung von Unterricht erhält der Coach nicht nur eine konkrete Einsicht in das Unterrichtsverständnis und damit in das unterrichtliche Wissen der zu coachenden Person, sondern es wird damit – und vor allem auch in Verbindung mit der aktiven Mitarbeit im Unterricht – vermieden, dass der Coach (oder Supervisor oder Berater oder PraL) bloss als ein «schulmeisterlicher Besser-Wisser» den Unterricht erst im Nachhinein und ohne direkte Verantwortung bespricht.

(2) Mitarbeit und Unterstützung während des Unterrichts:

«There are three basic formats for sharing responsibility for teaching a collaboratively planned lesson: the coach teaches the lesson, the coach and teacher coteach, or the teacher teaches the lesson.

The coach teaches the lesson: At the school level, the coach is a potential team player with a unique challenge. She is an outsider inviting people to both ‚play‘ with her and allow her to lead. Her power to influence is ‚with‘ others, not ‚over‘ others. By rolling up her sleeves and engaging in the messy business of classroom practice, she maintains both credibility and humility.¹¹² She holds her practice out for scrutiny again and again as a way to entice others to do the same. The most respected coaches ‚walk their talk‘ and as a result are instrumental in cocreating vibrant professional communities.»

(WEST & STAUB 2003, 30)

«Häufig unterrichten Coach und Lehrer auch im Team, indem sie abwechselnd Teile des Unterrichts übernehmen. [...] Der Coach beteiligt sich [beispielsweise] in selbstverständlicher Weise am Klassengespräch, greift Schülerbeiträge auf, setzt Schülerbeiträge zueinander in Beziehung oder hilft, Schülerbeiträge mittels kurzer Erklärungen weiterzuentwickeln. [...]

¹¹² Meine persönliche Erfahrung bestätigt, dass diese beiden Aspekte – so abstrakt sie erscheinen mögen – zentral sind. Die Glaubwürdigkeit (als Kohärenz von Wissen und Handeln) und Demut (als Respekt vor den Ansprüchen der Praxis) gerade von (Hochschul-) Dozenten, welche als Repräsentanten der erziehungswissenschaftlichen Theorie in die Praxis des Berufsfeldes kommen, werden sehr oft primär durch das, was und wie sie etwas tun (also zum Beispiel durch ihr eigenes Unterrichten) erzeugt und selten allein durch die von ihnen verbal verkündeten, allenfalls noch so richtigen und wichtigen Botschaften. «Walk their talk» sagt kurz und bündig, was damit gemeint ist.

Die Beteiligung des Coaches steht im Dienste einer optimalen, gemeinsam verantworteten Lektionsgestaltung und Lektionsdurchführung.» (STAUB 2001, 188)

(3) Unterrichtsnachbesprechung:

«Im Anschluss an die Lektionsdurchführung wird der Unterricht reflektiert. Ort und Dauer sind wiederum abhängig von den organisatorischen Rahmenbedingungen. [...]

In Unterrichtsnachbesprechungen ist der Hauptfokus wiederum auf den inhaltspezifisch gefassten Lernprozess der Schüler gerichtet. Wo genügend Zeit vorhanden ist, werden oft Arbeitsergebnisse der Schüler gemeinsam untersucht und besprochen. Der Unterricht wird im Hinblick auf die intendierten und effektiv ausgelösten Lernprozesse der Schüler analysiert, und es wird über Verbesserungsmöglichkeiten nachgedacht.»

(STAUB 2001, 188/189)

«Ways to know what teacher is learning in a postconference are to ask him or her to paraphrase suggestions offered by the coach and to invite the teacher to verbalize his or her questions and new insights. [...]

It is important that the teacher receives feedback and comments that are not likely to be misconstrued as judgmental or evaluative.» (WEST & STAUB 2003, 34/35)

STAUB (2001, 190-193) weist deutlich darauf hin, dass mittels des CFC zwar schwerpunktmässig auf der Ebene des Was- und Wie-Unterrichtens gearbeitet wird, dass aber bei den Coaching-Dialogen immer wieder auch die tiefer liegende Ebene des Warum berührt wird.

«Eine gründliche didaktische Reflexion erfordert also, dass Lehrpersonen nicht nur situationsadäquate Antworten auf das WAS und WIE von Unterricht geben können, sondern, zumindest ansatzweise, sich auch der Frage nach dem WARUM stellen lernen. Damit wird auch die Notwendigkeit von weiterem (theoretischem) Wissen offensichtlich. Hierzu gehört nebst einem soliden disziplinären Wissen über die Fachinhalte auch Wissen über Lehr-Lerntheorien, Wissen zu Unterrichtsmethoden und Lehrformen, Kenntnisse über die Lernenden, Wissen über den Rahmenlehrplan und Standards, sowie allgemein pädagogisches Grundlagenwissen. [...]

Wo Coach und Lehrperson im Dialog Gestaltungsvarianten abwägen und diskutieren, da kommt es auch zu expliziten Formulierungen darüber, warum etwas geeignet oder ungeeignet ist. Hierzu können und sollen durchaus auch allgemeine theoretische Aussagen verwendet werden. Fachspezifisch-pädagogisches Coaching hat jedoch nicht zum Ziel, dass die Unterrichtsgestaltung durchwegs mit möglichst vielen expliziten Theoriebezügen diskutiert werden muss. [...] Nützliche didaktische Reflexion im Kontext von praktischen Unterrichtshandlungen bezieht sich in konkreter und inhaltsbezogener Weise auf lehr-lerntheoretisch relevante Aspekte der Unterrichtssituation – ohne dass hierzu notwendig auch immer dahinter liegende Theorien ins Gespräch gebracht werden müssen. Durch die Partizipation an solchen Coaching-Dialogen können sich Lehrpersonen mit der Zeit die vom Coach verwendeten Reflexionsmuster zu eigen machen. Damit wird eine Lehrperson auch kompetenter – im Sinne des Modells des Coaches –, mit anderen Lehrpersonen über Unterricht zu kommunizieren.» (STAUB 2001, 192/193)

Das «Content-Focused Coaching» dürfte zur Zeit eines der elaboriertesten und differenziertesten und gleichzeitig – vor allem wegen der hohen Verbindlichkeit der Mitarbeit des Coaches – eines der anspruchsvollsten Konzepte zur Thematisierung und Besprechung von Unterricht sein. Auffallend ist die Nähe zur Idee der «Cognitive Apprenticeship» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989) und das konstruktive Bemühen, die oft zur leeren Metapher verkommenen Begriffe des «Coaching» wie auch der «reflexiven Praxis» mit einem theoretisch begründeten und praktisch erprobten Modell neu zu beleben.

4.2.4 «Grosses und kleines Sandwich»

Unter dem Eindruck des «weiten Weges zwischen Wissen und Handeln» (WAHL 1991a) und als Folge der «Kluft zwischen Wissen und Handeln» (MANDL & GERSTENMAIER 2000) suchte WAHL (1991b, 2000, 2001) «nachhaltig wirksame Wege vom Wissen zum Handeln» und entwickelte dabei das Konzept des «kleinen und grossen Sandwichs». Grundlegend war die Erkenntnis aus verschiedenen empirischen Untersuchungen, dass Wissen, welches in Aus- und Weiterbildungen vermittelt wurde, sich selten in beobachtbarem Handeln manifestierte (WAHL 1991b, 58-60; 2000, 155/156; 2001, 157/158). Aus seiner eigenen theoretischen Position heraus sieht WAHL (1991a, 18-64) vor allem Gründe, die mit denjenigen handlungssteuernden Prozessen und Strukturen zu tun haben, die für das berufsalldägliche Handeln von Lehrern verantwortlich sind. Die vielfältigen und verschiedenen Lehrertätigkeiten werden dabei als Antworten auf alltägliche Anforderungen betrachtet, als bewährte Lösungen für stets wiederkehrende berufliche Situationen und Probleme. Nach der Auffassung von WAHL (2001, 158) «sind die handlungssteuernden Strukturen von Lehrpersonen so organisiert, dass sie eine sichere Orientierung im beruflichen Handlungsfeld erlauben.» Diese Strukturen bilden insgesamt die «handlungssteuernden subjektiven Theorien», welche «immer dann, wenn wenig Zeit für Reflexivität besteht, in einer besonderen Form bereitgehalten werden. Wir nennen diese Form ‚subjektive Theorien mit geringer Reichweite‘ oder auch ‚verdichtete subjektive Theorien‘.» (WAHL 2000, 156) Das Problem hierbei ist, dass sich diese Strukturen «als ganz ausserordentlich stabil» erweisen (WAHL 2001, 160) und Menschen deshalb auch wider «besseres Wissen» so handeln wie ehemals.

«Diese Strukturen sind zwar eindeutig bewusstseinsfähig und reflexiv bearbeitbar, aber dafür müssen erst die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden. Geschieht dies nicht, dann geschieht auch nichts! Versäumt man es, in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung Sorge dafür zu tragen, dass im Bereich dieser impliziten Handlungsstrukturen Veränderungen stattfinden, dann kommt es zu diesem eigenartigen, uns alle deprimierenden Effekt, dass trotz aufweniger Kurs- und Seminardidaktik die Lehrpersonen zwar kognitiv bereichert und emotional wohlgestimmt die Massnahme verlassen, ihr Handeln aber nach wie vor in den gleichen Bahnen verläuft.» (WAHL 2001, 160)

Wenn das Lernen nachhaltig sein soll, so muss das vermittelte theoretische Wissen mittels gezielter Massnahmen zu persönlichen Einsichten transformiert und mit den «individuellen und einzigartigen, fein gerasterten Situations- und Reaktionsprototypen» in Verbindung gebracht werden, so dass diese in einem individuell verlaufenden Lernprozess verändert werden (ebd.). Verschiedene «Veränderungskomponenten» konstituieren insgesamt das Konzept, das bildhaft von WAHL als «grosses und kleines Sandwich» bezeichnet wird.

Die Veränderungskomponente «Mehrschrittige Lernprozesse» umfasst drei Schritte:

- (1) Handlungsleitende subjektive Theorien bearbeitbar machen durch vielfältige Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation

«Die Bewusstheit für das eigene Handeln muss erhöht werden; was bisher implizit abliefe, soll jetzt explizit bearbeitet werden.» (WAHL 2001, 161; 1991a, 188/189)

Als Formen dafür werden beschrieben:

- (a) Selbstreflexion zu eigenem Erleben

- (b) Perspektivenwechsel, d.h. dieselbe Situation aus verschiedenen Erlebnisperspektiven betrachten, beispielsweise zunächst vom Lehrenden und anschliessend vom Lernenden her (der Lehrer stellt sich die Schülersituation vor);
 - (c) Bewusstmachen des «pädagogischen Doppeldeckers», dass z.B. Stud zugleich Lernende (im Unterricht in der Ausbildungsinstitution) und Lehrende (als Praktikanten im Berufsfeld) sind;
 - (d) Selbstbeobachtung in realen schulischen Situationen, indem die Lehrenden «ganz bewusst auf einen bestimmten Aspekt des eigenen Agierens achten», wodurch «das eigene Handeln mit erhöhtem Bewusstsein überwacht wird. Dadurch wird es verlangsamt und in manchen Fällen auch unterbrochen. Damit sind wichtige Voraussetzungen für Veränderungsprozesse geschaffen.» (WAHL 2001, 164) Während der Handlungsphasen sollen die Lehrenden zudem versuchen, die eigenen handlungssteuernden Gedanken und Gefühle im Sinne eines «inneren Dialoges» (Introspektion) zu identifizieren.
 - (e) Handlungsrekonstruktion durch Verbalisation, indem Selbstbeobachtungen und die dazugehörigen Gedanken und Gefühle schriftlich festgehalten und geordnet werden;
 - (f) Sammeln und Strukturieren von Beobachtungen, Berichten, Videoaufzeichnungen zu eigenem, gelungenem professionellen Handeln im Berufsfeld
 - (f) Erleben eigener prototypengesteuerter Handlungsweisen im «Szene-Stop-Reaktion»-Verfahren, wobei nach einer Handlungssimulation (per Video, Rollenspiel, mündlicher oder schriftlicher Schilderung; «Szene») eine Episode abrupt gestoppt wird und die Person spontan simuliert praktisch handeln muss.
 - (g) Feedback zu realem unterrichtlichen Handeln durch eine «Tandem»-Person, einen Supervisor oder durch die Schüler.
- (WAHL 2001, 161-167; ergänzt nach einem Kolloquiumspapier von WAHL, 20.12.2000, Universität Zürich)

(2) Verändern handlungsleitender subjektiver Theorien durch Hinzufügen von Expertenwissen und Entwickeln neuer Problemlösungen

Bei diesem Schritt ergibt sich eine «charakteristische Struktur: Zwischen Phasen kollektiver Informationsvermittlung [Expertenwissen] werden möglichst umfassende Phasen individueller Problemlösung geschoben. Beim ‚kleinen Sandwich‘ geschieht dies innerhalb der Veranstaltung selbst, beim ‚grossen Sandwich‘ in der Zeit zwischen den Veranstaltungen. Somit entsteht eine selbstähnliche, fraktale Struktur mit ‚kleinen Einschüben‘ innerhalb von Kurs, Seminar oder Vorlesung und ‚grossen Einschüben‘ zwischen den Kursteilen, Seminarsitzungen oder Vorlesungsterminen. [...]

Besonders gut kann dies in der Lehrerfort- und -weiterbildung realisiert werden. Hier verfügen die Teilnehmer über eine ständige, alltägliche Berufspraxis. Dort können und sollen sie die ausgearbeiteten Lösungen erproben. Weitaus problematischer ist dies in der Lehrer-Erstausbildung. Diese ist noch weitgehend so organisiert, dass in ein stark theorieorientiertes Studium verhältnismässig wenige praktische Berufserprobungen eingeschoben sind. Es ist dort also wesentlich schwieriger, die entwickelten Problemlösungen im nachfolgend beschriebenen dritten Lernschritt in neue handlungsleitende Prozesse und Strukturen überzuführen.» (WAHL 2001, 167-169)

(3) Überführen neuer Handlungsalternativen in die implizite Handlungssteuerung, d.h. das theoretische Wissen auf konkrete Situationen beziehen und in neue handlungsleitende Strukturen implementieren

«Will man nachhaltige Veränderungen erreichen, muss der [in Schritt 1 und 2] beschriebene Weg konsequent zu Ende gegangen werden. Das bedeutet: Unsere Arbeit ist nicht mit dem Vermitteln von Expertenwissen und dem Aufzeigen neuer Handlungsalternativen zu Ende, wie die Mehrzahl von Lehrerbildnern heute immer noch glauben, sondern wir müssen Sorge dafür tragen, dass die neuen Erkenntnisse zu einer veränderten Wahrnehmung unterrichtlicher Situationen und zu einer veränderten Auswahl von Handlungen führen. [...] Der dritte Schritt kann nur dann gelingen [...], wenn die Teilnehmer ausrei-

chende Möglichkeiten haben, die erworbenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen.» (ebd.) Als mögliche Formen dafür werden beschrieben:

- (a) Gemeinsames Planen (Praxistandem) des angezielten Handelns;
- (b) Modelle mit geringer Kompetenzdistanz im Sinne von stellvertretenden Erfahrungen beobachten (Berichte, Videoaufzeichnungen, Praxisbesuch bei Kollegen);
- (c) Einüben professioneller Handlungsalternativen in Simulationsformen (Rollenspiel, Planspiel u.a.);
- (d) Vorsatzbildung im Sinne einer «willentlichen Entscheidung als Handlungs-Initiierung» – «Von der Absicht zur Handlung» (MUTZECK 1988);
- (e) Reales Erproben der geplanten Handlungsalternativen zunächst in vereinfachten oder in einfachen, dann in berufsalitäglichen und zuletzt auch in kritischen oder schwierigen Situationen.»

(WAHL 2001, 161-167; ergänzt nach einem Kolloquiumspapier von WAHL, 20.12.2000, Universität Zürich)

Der dritte Schritt wird begleitet durch flankierende Massnahmen, vom «Praxis-Tandem» über Feedback von Experten aus dem Praxisfeld bis zum strukturierten «KOPING-Verfahren (KOMmunikative Praxisbewältigung IN Gruppen)» (WAHL 1991b, 83-86). Diesem «Social Support auf dem Weg vom Wissen zum Handeln» misst WAHL (2001, 172) eine hohe Bedeutung zu: «Ohne Kollegen geht bei diesem dritten Schritt nichts!» (WAHL, Kolloquium Universität Zürich 20.12.2000)

Eine gesamthafte Betrachtung der von WAHL konzipierten didaktischen Inszenierung zeigt eine Abfolge von «kleinen Sandwiches» (als von Experten geleiteten Phasen der Vermittlung von Theoriewissen) und «grossen Sandwiches» (als von Tandems und Kleingruppen flankierten Transferphasen). Dabei werden (1) die handlungsleitenden Strukturen in Bewusstmachungsprozessen bearbeitbar gemacht, (2) neue Handlungsalternativen auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen entwickelt und (3) in neue handlungsleitende Strukturen übergeführt. WAHL (1991b, 74) fasst die drei Schritte zusammen in der Kürzestformel: (1) Ausser Kraft-Setzen, (2) (Um-) Lernen, (3) Verdichten.

Im Blick auf seine Konzeptualisierung des Theorie-Praxis-Bezuges mittels dem «kleinen und grossen Sandwich» einerseits und auf die Lehrerbildung andererseits stellt WAHL als Konsequenz fest:

«Lehrerbildner müssen nicht nur wissenschaftlich ausgewiesen sein, was eine unabdingbare Voraussetzung für die Weitergabe von Expertenwissen im zweiten Lernschritt ist. Lehrerbildner müssen als zweite Kompetenz auch nachhaltige Lernprozesse arrangieren können. [...] Sie müssen Wissenschaftler *und* Gestalter wirkungsvoller Lernumgebungen sein.» (WAHL 2001, 173)

4.2.5 Verschiedene Formen «kollegialer Praxisreflexion»

Im Zusammenhang mit Kursen und Projekten der Weiterbildung von Lehrern und mit der Gestaltung der Kollegiumsarbeit wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten verschiedenste Formen der kollegialen Zusammenarbeit entwickelt, bei denen auch gegenseitige Unterrichtsbesuche und ein anschliessendes Gespräch über den Unterrichtsbesuch als ein strukturelles Element der Weiterbildung vorgesehen sind. Typische Beispiele dafür sind: die schulinterne Konzeption der «Schul- und Unterrichtsentwicklung» oder «Qualitätsentwicklung», die Einführung sogenannt «erweiterter oder offener Lehr-Lernformen» oder auch die Neugestaltung der Berufseinführungsphase. Im Rahmen derartiger Projekte wurde es üblich, dass Lehrer «ihre Schulzimmertüre öffnen» und sich «in die Karten schauen lassen». Die «Intervision»

im Sinne gegenseitiger Schulbesuche mit anschliessender Besprechung etablierte sich dabei als eine Form der kollegialen und partnerschaftlichen Praxisreflexion.¹¹³ Darstellungen und Berichte über derartige Projekte und die dabei entwickelten und realisierten Formen finden sich vorwiegend in eher praxisorientierten Zeitschriften der Lehrerweiterbildung und in praxisnahen Handreichungen.

Als generelle Charakteristika solcher Modelle von kollegialer Praxisreflexion können gelten: eine starke Orientierung an der konkreten und spezifischen Praxis, ein relativ geschlossener Kreis der involvierten Lehrer, gelegentlicher Einbezug aussenstehender Berater (Supervisoren, Coaches) und fehlende oder nur geringe oder partielle Bezüge zur Wissenschaft, respektive zum wissenschaftlichen Wissen. Die dadurch entwickelte Struktur der Thematisierung von Unterricht bietet für die Praxis Vor- und Nachteile. Als ein wesentlicher Vorteil gilt die geringe «Schwellenangst»: Einem Kollegen gegenüber sind Lehrer eher bereit, Einblicke in ihr unterrichtliches Handeln zu gewähren als einem Experten.¹¹⁴ Als Nachteil muss dagegen angesehen werden, dass eine Reflexion und Entwicklung von unterrichtlichem Wissen und dem auf diesem Wissen basierenden Handeln beschränkt bleibt, solange das subjektive Praxis-Wissen der beteiligten Lehrer nicht mit wissenschaftlichem Theorie-Wissen konfrontiert wird (WAHL 2001, 167-169; BROMME 1990 und 1992).

Das «Lehren und Lernen im Tandem» (ENNS & RÜEGG et al. 2002) ist ein Beispiel für ein derartiges Konzept partnerschaftlicher Fortbildung; es wurde seit 1991 als «Fortbildungssystem» im Rahmen der Bernischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung entwickelt, erprobt und evaluiert. Das «Tandemsystem bietet ein konzeptionelles Gerüst sowie Strategien und Methoden zur Gestaltung und Auswertung von Unterrichtsbesuchen.» (ebd., 7)

«Das Fortbildungsmodell ‚Tandem‘ [...] stellt gegenseitige Unterrichtsbesuche mit jeweils anschliessendem reflexiven Gesprächen in den Mittelpunkt. In diesen Gesprächen konzentrieren sich die Partner auf die Reflexion der Grundfragen, die vorgängig gemeinsam abgesprochen worden sind. Im Brennpunkt stehen meist didaktische und persönliche Aspekte der jeweiligen Unterrichtspraxis sowie die Festlegung von immer wieder neuen Zielen zur Unterrichtsentwicklung. [...]

Der Ansatz schafft einen institutionellen Raum, in dem zwei Menschen die Möglichkeit haben, kontinuierliche, reflexive pädagogische Gespräche miteinander zu führen. Im Austausch lernen sie sich jeweils als Lehrperson immer besser kennen, und aus dieser Erkenntnis heraus wachsen sie. Fortbildung ist damit ein lebenslanger Prozess des Werdens und der Selbstentwicklung, der sich reflexiv vollzieht.»

(ENNS & RÜEGG et al. 2002, 8/9)

In der Darstellung der «Tandem-Arbeit an sich» wird die Besprechung nach dem Unterrichtssbesuch wie folgt geschildert:

¹¹³ Im Kanton Bern wurden beispielsweise im Rahmen des oben skizzierten «Tandem»-Projektes in einem Zeitraum von knapp zehn Jahren über 1000 derartiger gegenseitiger Unterrichtsbesuche gemacht (ENNS & RÜEGG et al. 2002, 32).

¹¹⁴ WAHL (2001, 166) thematisiert dieses Phänomen und merkt dazu an: «Da das Praxis-Tandem insgesamt als sozio-emotionale Stütze erlebt wird [...], kann selbst konfrontierendes Feedback in der Regel noch gut verarbeitet werden. Schwieriger wird dies schon, wenn eine supervidierende Person in den Unterricht kommt, etwa der Kursleiter oder der Hochschullehrer. Hier ist die Symmetrie der Kommunikation wegen des Kompetenzunterschiedes nicht mehr gegeben, und es ist letztlich auch nicht sichergestellt, dass die persönliche Beziehung tragfähig ist. Konfrontierendes Feedback wird deshalb vom Akteur als ausserordentlich verunsichernd wahrgenommen.»

«Nach der Begegnung nehmen sich beide Partner Zeit zur privaten Besinnung. Sie sammeln jeweils ihre Gedanken und machen sich eventuell noch einige Notizen.

„Ich überlege mir, wie ich in diesem Unterricht [gehandelt] habe.

Kannst du mir zurückspiegeln, was du beobachtet hast?

Ich versuche, die Einzelheiten meines Handelns zu erkennen ...

Ich frage mich, warum ich auf bestimmte Art und Weise gehandelt habe ...

Ich frage mich, was mir an diesen Handlungen bedeutend sein könnte. Inwiefern sind sie von anderen Erfahrungen geprägt?

Kannst du mit mir darüber sprechen?

Erzählst du mir dabei auch von dir?»

In der Nachbesprechung führt man Gespräche, die von solchen Fragestellungen geprägt sind. Man will sich besseres Verstehen von verschiedenen Aspekten der eigenen Berufspraxis verschaffen. Man sucht Klärung und Einsicht, womit man selbstbewusst sinnvolle Änderungen im Unterricht unternehmen kann. Selbstreflexion zusammen mit dem zwischenmenschlichen Austausch im Tandem bietet den Partnern die Möglichkeit, sich fortlaufend selber als lehrende Menschen immer besser kennenzulernen und aus diesen Erkenntnissen heraus zu wachsen.» (ENNS & RÜEGG et al. 2002, 17)

Auffallend ist bei diesem Modell, wie – trotz den in der Konzeption explizit dargestellten Bezügen zu den relevanten wissenschaftlichen Grundlagentheorien – beim «Lehren und Lernen im Tandem» das Experten- oder Theorie-Wissen über Erziehung und Unterricht und über die fachspezifischen Unterrichtsinhalte vollständig ausgeklammert wird. Die in einem «Tandem» miteinander kommunizierenden Lehrer thematisieren zwar ihren eigenen Unterricht und sich selbst, aber sie verharren dabei im Rahmen ihrer subjektiven Theorien.¹¹⁵ Obwohl bei der Organisation der «Peer-Teams» die «Methode der Fremdperspektive» explizit genannt wird (ENNS & RÜEGG et al. 2002, 31), ist damit gleichwohl «bloss» die Perspektive des anderen Kollegen gemeint; der andere ist ein «gleicher anderer». Praxis trifft Praxis, man spricht dieselbe Schulalltags-Sprache, glaubt sich zu verstehen und bleibt quasi «unter sich». Möglicherweise vermeidet man Irritationen und Beunruhigungen, indem das Nicht-Verstehen und der wirklich «fremde Blick» (RUMPF 1986) umgangen werden.

Mit dem Bezug auf das «dialogische Prinzip» von MARTIN BUBER erhält die «Interaktionskultur des Tandems» (ebd., 18) eigentlich eine tiefgreifende Komponente, welche «hohle Emotionalität» wie auch «rein förmliche Überlegungen zur Unterrichtspraxis» (ebd.) in der Interaktion und Kommunikation vermeiden will.

«Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du.

Alles wirkliche Leben ist Begegnung.»

(BUBER 1923; Ausgabe 1983, 18)

Leben meint bei BUBER (1923, Erster Teil, Ausgabe 1983) die andere Welt des Du und die Begegnung mit dieser andern Welt, nicht bloss die Erfahrungen, die zum Es gehören. Leben heisst Begegnung, Begegnung bedeutet immer Wachsen und Entwicklung. Wachsen und Entwicklung bedingen das andere, und das meint auch das Du als das andere, das Gegenüber, das Du als das Nicht-Gleiche. Deshalb hat das Du seine Bedeutung als ein anderes, nicht als ein Gleiches.

Wenn «kollegiale Praxisreflexion» eine Reflexion auf der Ebene des kollegialen Wissens, der Alltags-Theorien der praktizierenden Lehrer ist und auf dieser Ebene

¹¹⁵ Möglicherweise ist das auffallende Nicht-Einbeziehen der (erziehungs-)wissenschaftlichen Erkenntnisse bei der «kollegialen Praxisreflexion» und damit der fehlende Praxis-Theorie-Bezug auch Ausdruck oder Abbild einer bei nicht wenigen Lehrern und Lehrerweiterbildnern zu beobachtenden «Theorie-Abneigung oder -Feindlichkeit» zu interpretieren.

verharrt, dann ist zwar Entwicklung *auf dieser Ebene* möglich. Aber nicht mehr. Das bedeutet: «Kollegiale Praxisreflexion» ermöglicht nur eine relativ beschränkte Entwicklung. Für eine *professionelle* Entwicklung des Lehrer-Wissens und Lehrer-Handelns bräuchte es auch das wissenschaftliche Wissen von Experten.

4.2.6 «Standardbasiertes und handlungsbezogenes Mentoring»

NIGGLI (2001, 2003) skizziert ein Mentoring-Modell in der Lehrerbildung, bei welchem in der Unterrichtsnachbesprechung drei Ebenen der Handlung und damit drei Ebenen oder Modi der Gesprächsführung und der Entwicklung von Wissen und Können bei Lehrerstudierenden unterschieden werden.

Mentoring (als Begleitung der Studierenden) wird als unverzichtbar angesehen, wenn «Ausbildungsstandards überhaupt in die Praxis umgesetzt werden» sollen (NIGGLI 2003); dementsprechend bilden gemeinsam und explizit formulierte Standards die Basis für das Mentoring. Mentoring ist zudem wichtig, weil Lehrerstudierende in den Lehrpraktika in einer «offenen und unsicheren Situation» sind und sich «jede Lehre in Form einer Beziehungspraxis [realisiert]» (NIGGLI 2003, 9). Das Modell will deshalb sowohl der «strukturellen Offenheit des pädagogischen Handelns Rechnung tragen» wie auch die Möglichkeit eröffnen, «theoretisches Wissen in eine Problemlösesituation einzubinden.» (ebd.)

Die drei von NIGGLI vorgeschlagenen Ebenen beziehen sich auf drei Perspektiven, aus denen eine Handlung betrachtet werden kann, und sie kennzeichnen zugleich drei Wege, auf welchen Lernende begleitet werden können.

Drei Perspektiven / Ebenen in der Besprechung von Unterricht (nach NIGGLI)			
	Ebene der Handlung; Bezugsebene	Ebene der Gesprächsführung	Ebene der Entwicklung; Entwicklungsanstösse
3	Professionelles Selbst; Werte, Ziele, Motive	Persönliches Coaching	Wissen über sich selbst klären
2	Wissenschaftliche und subjektive Theorien	Reflexives Praxisgespräch	Hintergrundwissen klären und differenzieren
1	Unterrichtstätigkeit, Handlungsvollzug	Feedback-Gespräch	Unterrichtsverhalten («skills») optimieren

- (1) Auf der Ebene des Handlungsvollzugs wird die beobachtbare Unterrichtstätigkeit fokussiert. Rückmeldungen darüber erfolgen in einem Feedback-Gespräch, welches sich an explizit definierten Standards orientiert. Das Handeln wird hier unter instrumentellen Gesichtspunkten beobachtet und besprochen, wobei als Gütemasstab praxiswirksame Regeln gelten. «Wegleitend ist deshalb eine Zweck-Mittel-Rationalität.» (NIGGLI 2003, 12)
- (2) Die zweite Ebene zielt auf die Klärung und Differenzierung des «Hintergrundwissens» durch ein «reflexives Praxisgespräch» mittels Elementen der «Beschreibung, Analyse und Synthese». Als Referenzpunkt werden die verschiedenen Arten und Formen von Wissen betrachtet, welche insgesamt ein individuelles Konglomerat von «theoretischen und praktischen Hintergrundtheorien» bilden. (NIGGLI 2003, 9-11)

- (3) Im «Coaching-Gespräch» auf der dritten Ebene wird das berufliche Selbstverständnis thematisiert; damit werden die Lernenden mit Hilfe des sie persönlich coachenden Mentors Gegenstand der Selbstwahrnehmung. (ebd.)

Diese drei Gesprächsformen sind «eingebettet in ein ethisches Balancekonzept zwischen Fürsorge – Wahrhaftigkeit – Gerechtigkeit, das als geeignete Grundlage für berufliche Ausbildungsanliegen vorgeschlagen wird.» (NIGGLI 2003)

«Die Herausforderung für [die Lehrerbildung] wird darin zu sehen sein, auf den drei vorgeschlagenen Wegen Unterstützung bei der Bewältigung kognitiver Verunsicherung einerseits zu gewähren, andererseits kognitives Ungleichgewicht aber auch auszulösen. Das angemessene Pendeln zwischen diesen Polen könnte letzten Endes eine Kunst sein, welche hohe diagnostische Sensibilität voraussetzt. Es ist eingebettet in ein Coaching, das ein Bemühen unterstützt, welches der Selbstentwicklung Gestalt geben soll. Feedback annehmen, reflektieren, sich beruflich entwickeln zu müssen stellt für Lernende immer auch eine Zumutung dar, nämlich die Zumutung, ‚die Welt, meine Tätigkeiten und mich selbst anders zu sehen und zu deuten als ich es gerne möchte‘ [...]. Mentoren begleiten die Lernenden dabei als kritische Freunde.» (NIGGLI 2001, 249)

4.2.7 «Praxisberatung» in den «Berufspraktischen Studien» der Grundausbildung von Lehrern

Die meisten Konzepte und Modelle zur Besprechung von Unterricht und zur Praxisbegleitung von Lehrern sind grundsätzlich oder sogar ausdrücklich als Konzepte der beruflichen Weiterbildung vorgesehen, d.h. für das Besprechen von Unterricht berufstätiger Lehrer. Das Modell für die Unterrichtsnachbesprechung im Rahmen der «Berufspraktischen Studien» (BRENN et al. 1996) bezieht sich dagegen explizit auf die Grundausbildung und steht insofern als Beispiel für eine Konzeptualisierung des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrergrundausbildung.

In diesem Konzept für die «Berufspraktischen Studien» hat die umfassende Beratung von Lehrerstudierenden ein grosses Gewicht. Bewusst und programmatisch werden dabei die Übungs- und Praktikumslehrer als «Ausbildungslehrer» und die Mentoren und die in den Praktika involvierten (Theorie-) Dozenten als «Schulpraxisberater» bezeichnet. In einer bewusst gewählten, multidimensionalen und systemischen Sichtweise wird die Koordination und Kooperation von berufswissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung als zentral wichtig erachtet: «Wenn Lehrende der berufswissenschaftlichen Ausbildung in ihrer Funktion als Praxisberater gemeinsam mit Ausbildungslehrern förderliche Lernsituationen für bzw. mit Lehrerstudenten herstellen und kraft ihrer theoretischen wie berufspraktischen Kompetenz Lehrerstudenten entsprechende Beratung zu geben imstande sind, dann sollten Lehrerstudenten professionelles und persönlich akzentuiertes Lehrerhandeln entwickeln können.» (ebd., 2) Das Lehrerhandeln wird hierbei sowohl als «Konglomerat und Schmelztiegel» wie auch als «Spannungs- und Kraftfeld» zwischen «Lehrplan – Praxisklasse – [wissenschaftlicher] Theorie – Subjektiver Theorie» interpretiert; die hinter der Terminologie «Spannungs- und Kraftfeld» stehende Absicht ist es, das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis weder auf simple Art «harmonisieren» zu wollen, noch es bei den üblichen Klischees von «unnützer Theorie» und «praktischen Erfordernissen» bewenden zu belassen, sondern Theorie und Praxis in ein «produktives und konstruktives Verhältnis – ein Kraftfeld – zu bringen.» (ebd., 11)

«Gemeinsam arbeiten die angeführten drei Personengruppen an berufsbedeutsamen Aufgabenstellungen in folgenden vier Handlungsbereichen :

- Vorbesprechen erzieherischer und unterrichtlicher Massnahmen,
- Beobachten erzieherischen und unterrichtlichen Handelns,
- Nachbesprechen / Auswerten,
- Bewerten / Beurteilen / Evaluieren.

Praxisberatung bedeutet dann das Anbieten von Hilfestellung in all diesen Bereichen und Unterstützung bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen der Lehrerstudenten durch Praxisberater und Ausbildungslehrer.»

(BRENN et al., 1996, 2)

Die Funktion der Praxisberatung wird verstanden als ein Schaffen und Gestalten von Gelegenheiten für «geplante, zielgerichtete und kooperative Lernprozesse von Schulpraxisberatern, Ausbildungslehrern und Lehrerstudenten» (ebd., 2). Dazu werden im Rahmen eines umfassenden und begründeten Konzeptes eine Fülle von konkreten Vorschlägen «als eine Sammlung von Ideen, als eine Art Ideenbörse» vorgelegt – nicht zuletzt mit der Begründung, dass Lehrerbildner nicht nur über ein fundiertes Theoriewissen und über Erfahrungen in der Praxis verfügen müssen, sondern ebenso über ein vertieftes Ausbildungs-Wissen darüber, wie das Theoriewissen und die Praxis in der Lehrerbildung konstruktiv und handlungsrelevant aufeinander bezogen werden können.

4.3 Synopse: Alternative Konzepte und Modelle von Unterrichtsbesprechungen

Spätestens seit den Achtzigerjahren des 20. Jahrhunderts wurde die Schule als ein Feld für die Praxisberatung und -begleitung entdeckt und bearbeitet. Das erzieherische und unterrichtliche Handeln wurde im Zuge dieser Entwicklung mit Modellen und mit der Begrifflichkeit der verschiedenen Beratungskonzepte erfasst und reflektiert. In den vergangenen Jahren haben sich schwerpunktmässig differente Richtungen herauskristallisiert.

Die oben dargestellten Konzepte und Modelle können dabei als Alternativen zum traditionellen Muster der UNB betrachtet werden. Das Spektrum ist allerdings relativ gross und die Gemeinsamkeiten entsprechend klein. Zudem suggerieren einige Bezeichnungen – namentlich bei der Supervision und beim Coaching – eine bei näherem Hinsehen nicht vorhandene Einheitlichkeit unter derselben begrifflichen Etikette; gerade diese beiden sehr verbreiteten Bezeichnungen umfassen je wiederum ein weites Feld verschiedenster Modelle.

Bei der *Beratung* steht grundsätzlich ein dem Ratsuchenden bereits bekanntes Problem im Zentrum. Für die neueren Beratungskonzepte ist zudem eine horizontale und kooperative Beziehungsstruktur zwischen Berater und Ratsuchendem kennzeichnend, sofern dies vom Kontext und der Position von Berater und Ratsuchendem her möglich ist.

Unter der Bezeichnung *Supervision* können verschiedene und unheitliche Konzepte zur Praxisbegleitung zusammengefasst werden, bei denen üblicherweise der gemeinsame Reflexionsprozess betont wird. Supervision kann zwischen einem Supervisor und einem Supervisanden oder zwischen einem Supervisor und gleichzeitig mehreren Supervisanden stattfinden. Für pädagogische Arbeitsfelder ist das «Kieler Supervisions-Modell» (PALLASCH 1991) ein grundsätzlich und strukturell differenzier-

tes und praxisnahes Modell zur nachträglichen Besprechung von Unterricht auf mehreren Ebenen; es stellt aber Ansprüche an den Supervisor (vor allem auch an dessen erziehungs- und fachwissenschaftliche Kompetenz), die vermutlich von einer nicht-institutionellen Praxisbegleitung kaum eingelöst werden können.

Auch *Coaching* umfasst verschiedenste Konzepte und Modelle, unter denen das «Content-Focused Coaching»SM (STAUB 2001; WEST & STAUB 2003) als differenziertes und wissenschaftlich begründetes Konzept herausragt. Das CFC ist nicht bloss ein Modell für die Nachbesprechung von Unterricht, sondern ermöglicht durch das Modellverhalten des Coaches bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung Einblicke in das Denken und Handeln und damit in das dem Denken und Handeln zugrunde liegende Wissen eines Experten.

Im Modell des «*kleinen und grossen Sandwiches*» konzeptualisiert WAHL (1991b, 2001) den Theorie-Praxis-Bezug als eine intensive Verbindung von Theorievermittlung und Praxiserprobung, wobei mittels eines dreischrittigen Verfahrens eine gezielte Veränderung handlungsleitender Kognitionen erreicht werden soll.

In unterschiedlichsten Formen und Modellen der *kollegialen Praxisreflexion* wie beispielsweise dem «*Lehren und Lernen im Tandem*» wird ebenfalls das erzieherische und unterrichtliche Handeln fokussiert. Ohne eingehende Beziehungen zum Theorie-Wissen und ohne Integration der dabei gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse in das handlungsleitende Wissen bleibt der Wirkungsbereich kollegialer Praxisreflexion im Rahmen des spezifischen und kontextgebundenen subjektiven Wissens des jeweiligen Kollegiums beschränkt. Austausch und Bestätigung sind zweifellos für die Konsolidierung von Wissen und als Ermutigung bei der Bewältigung schulalltäglicher Anforderungen und Probleme bedeutsam und wichtig; Lehrer erfahren oft genug bloss Kritik und Anfechtungen bei ihrer beruflichen Tätigkeit. Aber Austausch und Besätigung sind gleichwohl nur das eine; das andere ist – das wirklich andere, und das meint: die Herausforderung und Konfrontation mit Neuem und Unvertrautem oder Unbekanntem, auch mit neuem Wissen, beispielsweise mit neuem wissenschaftlich begründetem, überprüfbarem und nachvollziehbarem Wissen aus den einschlägigen und für das berufliche Handeln von Lehrern relevanten Domänen. Es ist letztlich diese Auseinandersetzung mit dem Neuen und Integration des Neuen, welche zu einer Entwicklung und Erweiterung des individuellen Wissens und Könnens führt.

Im Bereich der Grundausbildung von Lehrern sind Bestrebungen zu erkennen, welche auf eine Realisierung des seit dem 19. Jahrhundert reklamierten Theorie-Praxis-Bezuges zielen. Das «standardbasierte und handlungsbezogene Mentoring» (NIGGLI 2001 und 2003), die Konzeption der «Berufspraktischen Studien» (BRENN et al. 1996) und verschiedene neue Konzeptionen der berufspraktischen Ausbildung, die im Zuge der Tertiarisierung der Lehrerbildung entstanden (und noch im Entstehen begriffen sind) sind Beispiele, welche zeigen, wie das gemeinsame Bearbeiten von sich im Schulalltag stellenden Aufgaben und Fragen und das Reflektieren von erzieherischem und unterrichtlichem Handeln in der Verbindung von Praxis und Theorie zu einem Ko-Konstruieren von professionellem Wissen führen kann.

Teil III: Empirie

*Allein die Weisheit ist ein in sich geschlossenes Ganzes.
Sie bildet ein festes und einheitliches Bauwerk, in dem jeder Teil
die ihm zukommende Stelle einnimmt und sein eignes Merkmal hat.
Ich überlasse es den Leuten vom Fach, die unendliche Vielfalt von Erscheinungen
in Reih und Glied zu stellen, unsrer Unbeständigkeit Einhalt zu gebieten
und ihr eine feste Ordnung zu geben, wobei ich nicht weiss,
ob sie das in einer so von Einzelheiten bestimmten, so unübersichtlichen und
so unberechenbaren Sache jemals schaffen können.
Ich jedenfalls finde es schwer, unsre Handlungen miteinander in Zusammenhang zu bringen –
und nicht nur dies,
sondern auch jede einzelne durch eine wesentliche Eigenschaft treffend zu kennzeichnen,
derart doppelbödig, buntscheckig und je nach Beleuchtung wechselnd erscheinen sie mir.*

MICHEL DE MONTAIGNE, Essais (1588)
Drittes Buch, dreizehntes Kapitel : «Über die Erfahrung»

Die Parallelität von berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildung in der einphasigen Lehrerbildung wird immer wieder begründet und dargestellt als ein «fruchtbares Nebeneinander», als «Verzahnung von Theorie und Praxis» oder als Konkretisierung eines direkten «Theorie-Praxis-Bezuges». Wenn nicht – oder nicht mehr – das bloss unterrichtliche Handeln im Rahmen der Grundausbildung im Sinne einer Anwendung der Theorie als hinlänglicher Ausdruck dieses «Theorie-Praxis-Bezuges» aufgefasst und interpretiert wird, so bietet sich die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika als struktureller Ort einer derartigen Verbindung von beruflichem Wissen und beruflicher Handlungserfahrung an. Mit welchen Absichten und Zielen auch immer: Das Unterrichten in den Lehrpraktika wird seit der Einführung von berufspraktischen Elementen in der Lehrerausbildung im 19. Jahrhundert anschliessend «ausgewertet» oder «reflektiert». Nach der Lektion setzen sich der Praktikumslehrer und die Lehrerstudentin zusammen und besprechen die Lektion. Es scheint eine weit über hundert Jahre alte tradierte Selbstverständlichkeit zu sein, dass und wie in dieser Situation Unterricht besprochen wird. Diese Selbstverständlichkeit wird hier in Frage gestellt.

5. Fragestellungen

πάτερ, ἄφες αὐτοῖς, οὐ γὰρ οἶδασιν τί ποιοῦσιν.
PATER, DIMITTE ILLIS: NON ENIM SCIUNT QUID FACIUNT.

LUKAS 23³⁴

Allein in der deutschsprachigen Schweiz finden im Zeitraum einer einzigen Schulwoche durchschnittlich mehrere hundert und im Verlaufe eines Schuljahres mehrere zehntausend UNB statt. Wie werden diese UNB durchgeführt? Wie wird der Unterricht der Studierenden in den Lehrpraktika von den PraL besprochen? Es gibt bisher kaum empirische Untersuchungen darüber, wie die UNB als Element der Lehrerbildung, respektive genauer: als «Nahtstelle von Praxis und Theorie» und damit im Kern als Ort der Genese von beruflichem Wissen gestaltet und durchgeführt wird. Gerade Letzteres – die These nämlich, dass in der UNB eigentlich und vor allem berufliches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern generiert wird – ist ein hinlänglicher Grund dafür, dieses für die Lehrerbildung bedeutsame Ausbildungselement genauer zu betrachten und zu untersuchen. Dabei stellen sich spezifische Fragen, welche sich zu Themenbereichen zusammenfassen lassen:

- *Wie sehen die formalen und strukturellen Aspekte aus?*
Wie lange dauern die UNB? Ist es nur eine kurze oder eher eine eingehende Besprechung? Wieviele Lektionen werden besprochen? Gibt es Fächer, welche mehr und solche, die weniger besprochen werden? Ist für die UNB ein definierter Zeitraum institutionell vorgesehen und strukturell ausgewiesen?
- *Wie verlaufen die UNB in den Lehrpraktika?*
Haben die UNB eine von den Beteiligten geplante Struktur, oder gibt es einen tradierten und üblichen Verlauf, oder verläuft jede UNB wieder anders? Sind allenfalls bestimmte Phasen dieser Besprechung erkennbar, welche ein typisches Verlaufsmuster konstituieren?
- *Was wird in der UNB besprochen?*
Welche Inhalte und Themen werden aufgegriffen? Wer definiert und bestimmt die Themen? Gibt es übliche, wiederkehrende Themen? Welches sind mithin die Lerninhalte der UNB?
- *Welches sind die Besprechungsgrundlagen?*
Schreiben die PraL gezielte und detaillierte Beobachtungsprotokolle, oder machen sie irgendwelche Notizen – oder gar nichts? Wie werden diese Unterlagen in der UNB verwendet? Werden weitere, unter Umständen auch technische Dokumentierungsmöglichkeiten für die Besprechung eingesetzt?
- *Welche Funktion hat die schriftliche Unterrichtsvorbereitung in der UNB?*
Ist die UNB tatsächlich ein Vergleich von Planung und Realisierung, von Soll und Ist, d.h. eine Diskussion über Abweichungen von der Präparation? Welche Rolle spielen die vorgesehenen Lernziele bei der Besprechung?

- *Welche Funktion und Bedeutung hat die UNB für die Beteiligten?*
Wird die UNB als Lernsituation für die sich in Ausbildung befindenden Studierenden wahrgenommen, und wird sie auch dementsprechend gestaltet? Welches sind die Lerninhalte und welches ist demnach das in der UNB entstehende Wissen bei den Stud?
- *Welche Funktionen und Rollen haben die PraL in der UNB?*
Beurteilen sie primär die Lektion, oder verstehen sie sich auch als Leiter von Lernprozessen bei den Stud? Wie nehmen die Stud ihre PraL in dieser Hinsicht wahr? Gibt es spezifisch lernfördernde oder lernhemmende Verhaltensweisen der PraL in der UNB?
- *Welche Bedeutung hat das erziehungswissenschaftliche Wissen in der UNB?*
Den Stud wird in der Ausbildungsinstitution ein berufsspezifisches Wissen vermittelt; wissen die PraL, was ihre Stud diesbezüglich wissen? Werden in der UNB Bezüge zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissen und dem, was in der UNB thematisiert wird, hergestellt? Findet in diesem Sinn in der UNB eine explizite «Verbindung» von Theorie und Praxis oder umgekehrt von Praxis und Theorie statt?
- *Welches Verhältnis haben die PraL und Stud?*
Wie ist die zwischenmenschliche Beziehung zwischen PraL und Stud? Handelt es sich bei diesem durch die ausbildungssituativen Faktoren definierten Verhältnis um eine symmetrische Beziehung zwischen quasi Berufskollegen oder um eine asymmetrisch-komplementäre Beziehung zwischen Experten und Novizen?
- *Welcher Art ist die Kommunikation in der UNB?*
Wie sprechen PraL und Stud in der UNB miteinander? Welchen Charakter hat die UNB als Gesprächssituation? Wie sehen die kommunikativen Strukturen der UNB aus? Wie beeinflussen die Beteiligten dieses Gespräch? Von wem und wie werden Fragen gestellt?

Summa summarum:

- *Ist die UNB – so wie sie realisiert wird – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis», wie sie gelegentlich definiert wird?*
Erfüllt die UNB den Anspruch, im Rahmen des Theorie-Praxis-Bezuges als strukturelles Element der Lehrerbildung eine Schnittstelle von unterrichtlichem Handeln und theoretisch erworbenem Wissen zu sein? Entsteht demnach bei der UNB Wissen durch die Integration von Handlungserfahrung und Theoriewissen?

Im Rahmen dieser deskriptiv-empirischen Studie wurden Daten zu diesen Fragenkomplexen erhoben und ausgewertet. Damit wird die UNB so, wie sie bisher in den Lehrpraktika der Lehrerausbildung durchgeführt wurde, als Element der beruflichen Ausbildung – und damit ist hier ausdrücklich sowohl die berufstheoretische wie auch die berufspraktische Ausbildung gemeint – empirisch erfasst und im nachfolgenden Teil dargestellt und interpretiert.

6. Methoden

*Ich betrachte Erkennen als aktives Verstehen der erkannten Dinge,
als eine Handlung, die ein Können erfordert.*

MICHAEL POLANYI

«Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy» (1964, XIII)

6.1 Design und Ablauf der Untersuchung

Im Rahmen zahlloser Begegnungen mit Lehrern und Lehrerinnen aller Stufen der Volksschule, mit Übungs- und Praktikumslehrpersonen, mit den Seminaristinnen und Seminaristen und mit den Studierenden der universitären Lehrerbildung ergaben sich immer wieder Diskussionen darüber, wie der «Theorie-Praxis-Bezug» idealer- und realistischerweise zu gestalten sei. Die Kontakte mit den Praktikern im Berufsfeld und mit den Studierenden waren der nötige «Nährboden» für die vorliegende Untersuchung. Sie ermöglichten zudem informelle Vorgespräche und damit ein sukzessives Fokussieren der Thematik, das Erarbeiten der Fragestellungen und geeigneter Formen der Befragung wie auch ein Erkunden des vorgesehenen Befragungsfeldes.

Die Studie hat das Ziel, im Sinne einer Grundlagenuntersuchung ein Bild davon zu zeichnen, wie in der Lehrerbildung UNB durchgeführt werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, musste die Untersuchung sowohl thematisch umfassend wie auch möglichst repräsentativ sein. Als Instrument der Untersuchung drängte sich die Form einer quantitativ auswertbaren, schriftlichen Befragung auf. Damit stellte sich das Problem der inhaltlichen Breite: Wenn die verschiedenen Dimensionen und Aspekte der UNB umfassend berücksichtigt werden sollten, so würde dies zu einem umfangreichen Fragebogen und damit möglicherweise zu Akzeptanzproblemen führen. Dennoch blieb der Fragebogen das zentrale Untersuchungsinstrument; er sollte aber auf eine möglichst akzeptable Art vorgelegt werden. Dieser Ausgangssituation entsprechend ergab sich folgendes Konzept und Design für die Datenerhebung:

- (1) Leitfaden-Interviews mit PraL und Stud sowie mit Dozenten der Allgemeinen Didaktik. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und hinsichtlich der Fragebereiche und der Art der Fragestellung ausgewertet.
- (2) Auf der Basis der Leitfaden-Interviews wurden die Fragebogen für die schriftliche Befragung entwickelt und in einem Pretest evaluiert.
- (3) Der überarbeitete Fragebogen wurde gedruckt und an die zu befragenden Personengruppen verteilt.
- (4) Datenerfassung der retournierten Fragebogen: Elektronisch (einscannen) für die entsprechend vorbereiteten Antwortformate und transkribieren der schriftlich formulierten Antworten.
- (5) Quantitative, statistische und qualitative Datenauswertung.
- (6) Videoaufnahmen von UNB während der Lehrpraktika.

- (7) Auswertung der Videoaufnahmen hinsichtlich der Verlaufsstrukturen und der kommunikativen Strukturen, ggf. ausschnittsweise auch als Ergänzung im Sinne von illustrativen Beispielen zu den übrigen Themenbereichen.

6.1.1 Leitfaden-Interviews

Die Reflexion und Evaluation meiner bisherigen Erfahrungen mit UNB sowie die informellen Gespräche der Vorbereitungsphase führten zu einer thematischen Strukturierung und zu einer Fokussierung in der Fragestellung. Im ersten Schritt der Untersuchung sollten die PraL und die Stud als Beteiligte bei der UNB sowie die Dozierenden der Allgemeinen Didaktik als Leiter der berufspraktischen Ausbildung zu den ausgewählten Themen interviewt werden. Diese Interviews sollten Aufschlüsse darüber geben, ob die ausgewählten Aspekte der UNB und die Art der Fragestellung für diejenigen, welche die UNB in den Lehrpraktika durchführen und organisieren, verständlich und relevant sind.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung stösst bei den «Praktikern» nicht nur und überall auf offene Ohren und Türen. Die Skepsis und Zurückhaltung der Lehrer gegenüber dem, was von ihnen nicht selten als «pure und unnütze Theorie» bezeichnet oder beargwöhnt wird, ist ein hinlänglich bekanntes und im Schulalltag oft diskutiertes Phänomen. Die UNB als ein Ort des «Theorie-Praxis-Bezuges»? Das Nachbesprechen der Praktikumslektionen als «Nahtstelle» von Wissen und Handeln, von berufstheoretischem und berufspraktischem Wissen? In den Praktika steht – *nomen est omen* – die Praxis im Zentrum!

Als Konsequenz dieser Erfahrungen und Vorüberlegungen sollten die Gespräche mit PraL und Stud zeigen, ob und in welcher Art und wie weitgehend die UNB bei den PraL und Stud thematisiert und problematisiert werden konnte.

Als Instrument dieser gezielten Erkundigung wurden «Leitfaden-Interviews» (MAYRING 1990), respektive «problemzentrierte Interviews» (FLICK 1995) gemäss den ausgewählten Themenbereichen für die Untersuchung konzipiert und mit insgesamt 10 Personen (5 PraL, 3 Stud und 2 Dozenten der Allgemeinen Didaktik) aus verschiedenen Lehrerausbildungsinstitutionen im Zeitraum April/Mai 2000 geführt. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und (in einfacher Form) transkribiert.¹¹⁶

Die Auswertung der Leitfaden-Interviews zeigte, in welcher Art der vorgesehene Fragebogen gestaltet werden konnte. Wichtig war zudem die Erkenntnis, dass neben den quantifizierbaren Einschätzungen und Aussagen auch das Potential der individuell formulierten Antworten genutzt werden sollte. Dies führte zu verschiedenen Antwortformaten: Einerseits wurden Fragen so gestellt, dass statistisch auswertbare Antworten – ggf. mit Erläuterungen und Kommentaren – gegeben werden konnten, und andererseits wurden auch offene Fragen gestellt, bei welchen die individuell formulierten Antworten die Sichtweise der PraL und Stud zum Ausdruck brachten.

Ein Ergebnis der Leitfaden-Interviews, welches eine Veränderung der Untersuchung zur Folge hatte, betraf die ebenfalls als zu befragende Personengruppe vorgesehenen Dozenten der Allgemeinen Didaktik und Leiter der berufspraktischen Aus-

¹¹⁶ Diese Interviews wurden für die weitere Arbeit nicht mehr verwendet und sind deshalb im Anhang nicht enthalten. Die Transkriptionen können ggf. beim Autor eingesehen werden.

bildung und allenfalls weitere Dozierende der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, die anlässlich ihrer Besuche in den Praktika mit den Stud auch UNB durchführen. Die Interviews zeigten, dass die Sichtweise der Dozenten in der berufstheoretischen Lehrerausbildung derart spezifisch und anders ist als diejenige der PraL und der Stud, dass sie gesondert untersucht und dargestellt werden müsste. Die UNB der Dozenten der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung mit den Stud wurden aus diesem Grund in der vorliegenden Untersuchung nur am Rande berücksichtigt.

6.1.2 Fragebogen-Pretest

Der für den Pretest entwickelte Fragebogen umfasste 12 Seiten und enthielt 65 Fragen mit bis zu 7 Teilfragen. Im Rahmen des Pretests sollten zudem Erfahrungen mit den unterschiedlichen Antwortformaten gesammelt werden. Dieser Pretest-Fragebogen wurde im August 2000 zusammen mit einem Begleitbrief an 25 zufällig ausgewählte Stud verteilt und von 17 beantwortet und teilweise mit ausführlichen und hilfreichen Kommentaren versehen. Die Evaluation zeigte, dass vor allem diejenigen Antwortformate, welche elektronisch erfasst werden sollten, überarbeitet und für das Einscannen angepasst werden mussten. Zudem wurden auch inhaltliche Veränderungen (vor allem Präzisierungen und Ergänzungen) nötig. Evaluiert wurde ebenfalls die für die Beantwortung benötigte Zeit. Trotz des erheblichen Zeitaufwandes von durchschnittlich 40-50 Minuten gaben die meisten Stud an, dass ihnen der Aufwand «im Rahmen und vertretbar zu sein» schien.

6.2 Instrumente der Datenerhebung

Für die Datenerhebung der Hauptuntersuchung wurden zwei sich ergänzende Instrumente eingesetzt, nämlich einerseits ein umfassender Fragebogen, mit welchem gezielt Daten zu verschiedenen definierten Themen erhoben werden konnten, und andererseits Videoaufnahmen von UNB. Bei den Videoaufnahmen wurde der vollständige Verlauf der UNB auf der Gesprächsebene in Transkriptionen schriftlich wiedergeben.

6.2.1 Datenerhebung mittels Fragebogen

Auf der Grundlage des Pretest-Fragebogens wurden die inhaltlichen Bereiche des Fragebogens zu einem definitiven Konzept zusammengestellt. Die Fragebogen für die PraL und für die Stud sollten im Blick auf die Vergleichbarkeit soweit möglich identisch sein. Die wenigen spezifischen Fragen (entweder nur für die PraL oder nur für die Stud) betreffen im ersten Teil Fragen zur Person, die Fragen zur Weiter- und Fortbildung für die PraL sowie einige Fragen, welche jeweils nur von den PraL oder den Stud beantwortet werden konnten (Beispiel: Frage zu der von den Stud erwarteten und gemäss ihrer Wahrnehmung tatsächlich ausgeübten Funktion des PraL).

Die inhaltliche Gliederung der Fragebogen für die PraL und Stud umfasste die nachstehenden Bereiche:

- Fragen zur Person [und zur Ausübung der Funktion als PraL]
- [Spezifische Weiter- und Fortbildung in der Funktion als PraL]

- Allgemeines zum Lehrpraktikum (z.B. Altersstufe und Schultyp der Praktikumsklassen, Anzahl unterrichteter Lektionen)
- Zwischenmenschliche Beziehung PraL und Stud
- Anzahl besprochener Praktikumslektionen; besprochene Fächer
- Zeitpunkt und Dauer der UNB; Ort der UNB
- Grundmuster und Verlauf
- Inhalte und Themen
- Beobachtungspunkte, Unterrichtsprotokoll und Notizen des PraL
- Funktionen des PraL
- Die UNB als Lernsituation; Lernverhalten der Stud und Lehrverhalten der PraL
- Die Bedeutung und Wirksamkeit der UNB
- Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB
- Wissensstand des PraL hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Wissens
- Kommunikations- und Interaktionsstil
- UNB mit andern Personen (z.B. Dozenten der Ausbildungsinstitution)
- Summa summarum; weitere Bemerkungen und Erfahrungen

Der Fragebogen (siehe Anhang 1) umfasst 16 Seiten bei den PraL und 15 Seiten bei den Stud. Er enthält insgesamt 72 (im Fragebogen nicht nummerierte) Fragen mit unterschiedlichen Antwortformaten und Komplexitätsgraden. Neben den Fragen zur Person betreffen 58 Fragen die UNB. Von diesen 58 Fragen zur UNB verlangten 52 Fragen als Antwort quantitative oder qualitative Einschätzungen im Rahmen vorgegebener Kategorien; 23 dieser 52 Fragen konnten zudem mit individuell formulierten Erläuterungen und Kommentaren ergänzt werden. Insgesamt 6 Fragen mussten rein verbal und mit eigenen Formulierungen beantwortet werden. Ein vollständig ausgefüllter Fragebogen enthält total 217 Antworten (respektive Teilantworten) bei den PraL und 209 Antworten (respektive Teilantworten) bei den Stud.

Ein Begleitbrief, der jedem Fragebogen beigelegt war (siehe Anhang 3), erläuterte den PraL und Stud Sinn und Zweck der Untersuchung sowie das Vorgehen bei der Beantwortung. Für die Beantwortung des ganzen Fragebogens musste gemäss den Erfahrungen im Pretest – je nachdem, wie ausführlich die verbal formulierten Ergänzungen und Antworten ausfielen – eine halbe bis eine ganze Stunde aufgewendet werden.

Der Fragebogen wurde an insgesamt 744 PraL und 665 Stud (total 1'409 Fragebogen) von zehn verschiedenen Ausbildungsinstitutionen für Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule in drei verschiedenen Kantonen und Regionen der deutschsprachigen Schweiz (gemäss Tabelle 2; vgl. dazu auch Abschnitt 6.4 zur «Charakterisierung der Stichprobe») im Zeitraum April/Mai 2001 verteilt. Innerhalb der Ausbildungsinstitutionen wählten die für die berufspraktische Ausbildung verantwortlichen Dozierenden im Rahmen der situativen Möglichkeiten diejenigen PraL und Stud aus, welche den Fragebogen erhalten sollten. Aus strukturellen und organisatorischen Gründen erfolgte dies bei den Stud grundsätzlich klassen- oder jahrgangsweise. Den PraL wurde der Fragebogen in der Regel per Post zugestellt. Sämtlichen angefragten Personen war es freigestellt, den Fragebogen zu beantworten. Der ausgefüllte Fragebogen wurde mittels eines vorfrankierten Couverts direkt retourniert.

Die Befragung erfolgte anonym. Obwohl anfänglich in Betracht gezogen worden war, die Befragung so zu konzipieren, dass die jeweils als PraL und Stud zusammenarbeitenden Zweier- oder Dreier-Teams gemeinsam hätten erfasst und ausgewertet

werden können (was interessante Vergleiche ermöglicht hätte), erwies sich diese Idee als nicht praktikabel (vor allem aus Gründen des Datenschutzes und der organisatorisch-administrativen Machbarkeit).

6.2.2 Videoaufnahmen von Unterrichtsnachbesprechungen

Als Ergänzung zur Befragung mit dem Fragebogen wurden 9 UNB integral mittels einer Videokamera dokumentiert. Diese UNB sollten – trotz der ungewohnten Aufnahme – möglichst normal, d.h. im üblichen Rahmen, mit den üblichen Themen und Besprechungsgewohnheiten realisiert werden. Die Aufnahme erfolgte mit einem kleinen und diskreten Gerät, welches in einigen Metern Distanz auf einem Stativ fest montiert war und während der UNB nicht manipuliert wurde. Die PraL und Stud liessen sich durch die Aufnahmen kaum beeinflussen oder ablenken.

Sämtliche der auf Video aufgenommenen UNB fanden im Rahmen von regulären Lehrpraktika statt. Die Auswahl der Praktikumslehrpersonen erfolgte zufällig, aber im Rahmen der Vorgabe, dass es Lehrer mit mehrjähriger Praktikumserfahrung sein sollten. Damit sollte erreicht werden, dass die UNB nicht von Unsicherheiten seitens der PraL beeinflusst würden. Die Lehrpraktika mit den aufgezeichneten UNB fanden im Kanton Bern an je verschiedenen Schulen statt. Nach den Videoaufnahmen beurteilten die PraL und Stud die aufgenommenen UNB als normale, übliche UNB.

6.3 Datenauswertung und -präsentation

Im Ergebnis-Teil werden die Daten aus der schriftlichen Befragung durch den Fragebogen sowie eine Analyse der transkribierten UNB präsentiert. Die umfangreichen Daten aus den Fragebogen bilden den Schwerpunkt bei der Darstellung der personalen und der formalen, strukturellen und inhaltlichen Aspekte der UNB sowie bei der Interpretation der UNB als Lern- und Ausbildungssituation; die transkribierten UNB sind vor allem bei der Analyse der kommunikativen Struktur die Grundlage.

6.3.1 Auswertung der Fragebogen

Jeder zurückgesandte Fragebogen wurde codiert. Dieser Code erlaubt die eindeutige Identifikation jedes Fragebogens (nicht aber die Zuordnung zu einer bestimmten Person) und enthält Angaben hinsichtlich PraL (P) oder Stud (S), Ausbildungsinstitution (ein- oder zweistelliger Nummerncode) sowie Nummer innerhalb der Ausbildungsinstitution (als Erweiterung des Nummerncodes). Dieser Code ist den Zitaten im Text beigelegt. Er lautet beispielsweise (P-721) oder (S-1010).

Nach der Codierung und einer ersten visuellen Kontrolle eines jeden Fragebogens wurden die Fragebogen mittels der vorbereiteten Maske eingescannt und die angekreuzten Antworten erfasst. Die derart gewonnenen Daten wurden elektronisch ins SPSS («Statistical Package for the Social Sciences», Version 10) aufgenommen, gespeichert und ausgewertet.

Die individuell und schriftlich verfassten Erläuterungen und Antworten auf den Fragebogen wurden vollständig und wörtlich transkribiert (für PraL und Stud ge-

trennt und in Fragegruppen geordnet), mit dem Fragebogen-Code versehen und in Word-Files erfasst, was insgesamt 178 normal beschriebene Seiten ergab (84 Seiten bei den PraL und 94 Seiten bei den Stud).

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die Bezüge zu den verschiedenen Daten-Korpora differenziert gekennzeichnet.

- Begriffe aus den vorgegebenen *Fragen* der Fragebogen werden wenn möglich als Originalformulierungen zitiert und in normaler Schrift, aber in «Anführungs- und Schlusszeichen» gesetzt. Beispiel:

Während bei den PraL an zweiter und dritter Stelle die «Beobachtungen, Fakten, Zitate» und die «sachlichen Analysen» folgen, schätzen die Stud im Gegensatz dazu die «persönlichen Meinungen» anteilmässig deutlich höher ein als die PraL.

- Vorgegebene *Bezeichnungen oder Werte*, z.B. Häufigkeitskategorien aus den Fragebogen werden im Ergebnisteil in KAPITÄLCHEN geschrieben. Beispiel:

Die geschätzte Dauer der UNB wird von 82% der PraL und 69% der Stud als GERADE RICHTIG bezeichnet.

Die von den Befragten notierten Antworten bei den Erläuterungen und bei den offenen Fragen wurden nach der Transkription zunächst inhaltlich gesichtet und anschliessend fragenspezifisch ausgewertet. Bei den offenen Fragen (wie beispielsweise: «Was ist das Allerwichtigste bei der UNB? Worauf würden Sie auf keinen Fall verzichten wollen?») wurden nach Sichtung der Antworten Kategorien gebildet und anschliessend die Antworten nach inhaltlichen Stichwörtern (Keywords) kategorisiert und quantifiziert. Im erwähnten Beispiel zur Frage nach dem «Allerwichtigsten der UNB» führte die Sichtung der Antworten zur Bildung von acht Kategorien (siehe Tabelle 15), welche es ermöglichte, die Antworten anhand der entsprechenden Stichwörter (z.B. „*Ermütigung, Bestätigung, Lob*“) zu kategorisieren und anschliessend zu quantifizieren. Im Text werden typische und repräsentative Beispiele zitiert und entsprechend gekennzeichnet.

- Zitate aus den *Antworten der PraL oder Stud* werden mit der Signatur ◇ am Zeilenanfang und durch besondere „Anführungs- und Schlusszeichen“ sowie eine *besondere Schrift* gekennzeichnet; zudem wird in Klammern angegeben, ob es sich um die Antwort einer Praktikumslehrperson (P) oder einer/eines Studierenden (S) handelt. Die Nummer hinter dieser Abkürzung entspricht der oben beschriebenen Codierung des Fragebogens. Beispiel:

◇ „*Durch eine gute Unterrichtsbesprechung kann man lernen, verarbeiten, reflektieren.*“
(S-1010)

Im laufenden Text werden Zitate von einzelnen Begriffen oder Teilen von Aussagen aus den Erläuterungen und Kommentaren der PraL und Stud ebenfalls in besonderen „Anführungs- und Schlusszeichen“ und durch kursive Schrift gekennzeichnet. Beispiel:

Die Stud sollten „*mehr nachfragen*“, ihrerseits „*aktiver und kritischer*“ oder sogar „*provokativer und frecher*“ sein.

6.3.2 Auswertung der Videoaufnahmen

Von den insgesamt neun Videoaufnahmen von UNB konnten sechs Aufnahmen (gemäss Tabelle 1) weiter bearbeitet werden, und drei Aufnahmen schieden wegen aufnahmetechnischer Mängel (Ton) und wegen untypischer Schwierigkeiten in der Gesprächsführung (Verunsicherung der PraL) aus.

Der Schwerpunkt der Auswertung der Videoaufnahmen war die Analyse der kommunikativen Struktur der UNB. Der Charakter dieses Datenkorpus als Dokumentation des gesamten Verlaufs von verschiedenen UNB legte es nahe, spezifische Aspekte der UNB in der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik, der Diskurs- und Konversationsanalyse und geeigneter kommunikationswissenschaftlicher Modelle zu untersuchen. Daneben dienten die Videoaufnahmen auch für die Analyse spezifischer quantitativer Aspekte (z.B. Gesamtdauer der UNB, Gesprächsanteile PraL und Stud, Anzahl Themeninitiierungen PraL und Stud, Fragen stellen). Die Ergebnisse dieser Auswertung sind vor allem im Abschnitt über die Kommunikation zwischen PraL und Stud dargestellt.

Vereinzelt werden Ausschnitte aus den Transkriptionen der UNB auch in weiteren thematischen Zusammenhängen zitiert, wo sie mit den oben erwähnten Merkmalen kenntlich gemacht wurden.

Tabelle 1 : **Übersicht zu den transkribierten Videoaufnahmen von UNB**

	Datum	Dauer (total)	Art des Praktikums	Studierende Studienjahr	Lektion(en)
1	8. 3. 2000	15 min 20 sec	Einführungspraktikum	Herr M.W. erstes Studienjahr	Deutsch, 9. Schuljahr
2	19. 9. 1999	12 min 30 sec	Zwischenpraktikum	Frau C.W. zweites Studienjahr	Deutsch, 9. Schuljahr
3	21. 9. 1999	21 min 50 sec	Zwischenpraktikum	Frau S.Z. zweites Studienjahr	Englisch, 8. Schuljahr Französisch, 8. Schuljahr
4	7. 3. 2000	8 min 40 sec	Zwischenpraktikum	Frau P.B. zweites Studienjahr	Deutsch, 9. Schuljahr
5	15. 2. 2000	19 min 40 sec	Schlusspraktikum	Herr R.S. viertes Studienjahr	Deutsch, 9. Schuljahr
6	1. 2. 2000	31 min 00 sec	Schlusspraktikum	Herr R.W. viertes Studienjahr	Mathematik, 8. Schuljahr Naturkunde, 7. Schuljahr Naturkunde, 8. Schuljahr

Anmerkungen :

- Bei den UNB handelt es sich um (möglichst) normale UNB, welche im Rahmen eines regulären Lehrpraktikums im gewohnten Rahmen und mit den üblichen Modalitäten, Inhalten und Besprechungsgewohnheiten durchgeführt wurden
- Die PraL waren Lehrer an den Praktikumsklassen mit einer mindestens zehnjährigen Unterrichtspraxis und einer mehrjährigen Erfahrung als PraL; die Stud absolvierten ihre Lehrerbildung alle am Sekundarlehramt der Universität Bern (nachmaturitäre, tertiarisierte Lehrerbildung)
- Weitere Angaben zu den einzelnen UNB finden sich bei den jeweiligen Transkriptionen im Anhang 2

Die für die Analyse verwendeten Aufnahmen wurden vollständig transkribiert. Dabei wurden die (wie üblich) in Mundart durchgeführten UNB in Schriftsprache

übertragen. Das Primat bei der Transkription hatte die inhaltlich möglichst unverfälschte Wiedergabe der UNB und eine optimale Lesbarkeit. Die Transkriptionen wurden deshalb in der Form eines Interviewtextes mit üblichen Buchstaben und Zeichen notiert und nicht in einer kommunikationswissenschaftlichen Form (was einer Notation entspricht, die jeden Aspekt einer Äußerung berücksichtigt, beispielsweise die Simultaneität von Äußerungen durch Parallelnotation sowie zusätzliche Intonations- und Dynamikzeichen; vgl. HENNE & REHBOCK 1982, 39-88). Gleichzeitige Äußerungen der Gesprächspartner, die nicht zu einem Sprecherwechsel führen, sind in den Transkriptionen innerhalb eines Gesprächsschrittes in runden Klammern eingefügt und durch die Angabe des jeweils andern Sprechers gekennzeichnet. Beispiel:

PL: Sie sagte etwas von «Stenographieren» und so. (S: Mhm.) Ich bin nicht so ganz sicher, dass alle das mitbekommen haben, was jetzt wirklich (S: Ja...) ein Stenogramm ist (S: ...das ist genau...). Das ist noch so zentral, weil ja diese Geschichte so heisst, «Das Stenogramm»,... (S: Ja.) hätte ich das noch so ein wenig plakativer hervorgeholt.

In diesem Beispiel spricht der PraL weiter, während die Stud zustimmende Einwürfe (S: Mhm.) und (S: Ja...) macht. Die Gliederung des Gesprächs erfolgte in linguistisch definierten Gesprächsschritten, d.h. es wird dort abgesetzt, wo diskursanalytisch erkennbar ein neuer «turn» beginnt. Wenn der Sprecherwechsel derart erfolgt, dass die neu sprechende Person das «Rederecht» erkennbar für sich beansprucht («turn-taking»), so ist dies als Gesprächsschritt mit einem neuen Abschnitt dargestellt. Beispiel:

S: Ich mache einfach je so Sätze...

PL: Ja, ja, mache einfach je sechs Sätze für jede Übung, das dürfte reichen, sechs Beispielsätze für Gérondif und sechs mit Présent / Imparfait-Umwandlungen.

S: Und, also, für jedes Niveau dasselbe?

PL: Ich würde jetzt...

S: Vero sollte ich ein bisschen abschwächen, oder?

PL: Ja, bei Vero könntest du vielleicht ein bisschen einfachere Verben nehmen.

Ergänzungen und Bemerkungen, welche dem Verständnis des Gesagten oder der Erläuterung von bestimmten Verhaltensweisen oder (vor allem mundartlichen) Ausdrücken dienen, sind in eckigen Klammern und kursiv eingefügt. Beispiel:

PL: Was du nicht tun solltest, ist: mit den Fingern und mit der Hand darumherum fahren...
[zeigt Bewegung mit der Hand] Das gibt so diffuse Schatten, die dann nicht so gut erkennbar sind. Da kannst du mit so einem Stift [nimmt Kugelschreiber in die Hand], das geht gut, den kannst du hinlegen, und dann sieht man genau, was du willst.
[S nickt zustimmend.] Aber die Folie war gut.

Zitate aus diesen Transkriptionen im Ergebnis-Teil sind gekennzeichnet mit dieser besonderen Schrift sowie, vor allem bei längeren Zitaten im Rahmen eines neuen Absatzes, mit der Signatur • am linken Rand. In Klammern (Transkription UNB 3) oder (UNB 3) wird auf die Nummer der Transkription der jeweiligen UNB hingewiesen. Die vollständigen Transkriptionen der sechs UNB finden sich in Anhang 2.

6.4 Charakterisierung der Stichprobe : Ausbildungsinstitutionen, Praktikumslehrer und Studierende sowie Lehrpraktika

Die schriftliche Erhebung mittels Fragebogen erfolgte an zehn Ausbildungsinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) in drei verschiedenen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz im Zeitraum April/Mai 2001 und richtete sich einerseits an die Praktikumslehrer (PraL) als Lehrer der Volksschulstufe, welche in einer spezifischen Form (z.B. als sogenannte «Übungslehrer» oder als «Praktikumslehrer») an der berufspraktischen Ausbildung beteiligt waren, und andererseits an Studierende (Stud) dieser Ausbildungsinstitutionen in derjenigen Phase, in der auch berufspraktische Elemente (z.B. in der Übungsschule und in verschiedenen Praktika) als Teil der Ausbildung absolviert werden. Das Beantworten der Fragebogen erfolgte von allen Beteiligten freiwillig und anonym.

Tabelle 2 : **Verteilte und retournierte Fragebogen der Praktikumslehrer und -lehrerinnen und der Studierenden der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen**

Ausbildungsinstitution	Praktikumslehrer/ -lehrerinnen (PraL)		Studierende (Stud)	
	verteilt	zurück erhalten	verteilt	zurück erhalten
<i>Staatliches Seminar Lerbermatt Bern / BE</i>	49	16 / 33%	49	47 / 95%
<i>Evangelisches Seminar Muristalden Bern / BE</i>	130	39**/ 30%	75	43 / 57%
<i>Staatliches Seminar Spiez / BE</i>	60	33 / 55%	83	50 / 60%
<i>MLB* Seminar Marzili Bern / BE</i>	15	7** / 47%	15	3** / 20%
<i>Sekundarlehramt der Universität Bern / BE</i>	210	123 / 59%	100	63 / 63%
<i>Seminar Hitzkirch / LU</i>	73	33 / 45%	102	90 / 88%
<i>Seminar Baldegg / LU</i>	33	23 / 70%	43	41 / 95%
<i>Päd. Ausbildungszentrum Musegg Luzern / LU</i>	50	27 / 54%	90	74 / 82%
<i>Bündner Lehrerseminar Chur / GR</i>	70	32 / 46%	70	52 / 74%
<i>Evangelische Mittelschule Schiers / GR</i>	54	26 / 48%	38	25 / 66%
Total	744	359 / 48,3%	665	488 / 73,4%
<i>Total der verteilten Fragebogen</i>	1'409			
<i>Total der zurück erhaltenen Fragebogen</i>	847 / 60,1%			

Anmerkungen :

* MLB / Maturitätsbezogene Lehrerbildung; Erläuterung siehe im nachstehenden Abschnitt

** Fragebogen wurde unmittelbar vor Studienabschluss, resp. vor den Sommerferien verteilt

Gemäss Tabelle 2 wurden insgesamt 1'409 Fragebogen an PraL und Stud verteilt. Davon wurden total 847 beantwortet und zurückgeschickt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 60,1% (48,3% bei den PraL und 73,4% bei den Stud). Als Datenbasis stehen somit die ausgefüllten Fragebogen von total 359 Praktikumslehrern (N der PraL 100% = 359) und 488 Studierenden (N der Stud 100% = 488) zur Verfügung. Die

PraL und Stud gaben an, zu welcher Ausbildungsinstitution sie gehörten. Anhand dieser Angabe wurden die Fragebogen codiert, so dass die Daten auf der Ebene jedes einzelnen PraL und Stud erfasst und spezifischen Gruppen zugeordnet und analysiert werden konnten.

6.4.1 Ausbildungsinstitutionen

Die Erhebung wurde an zehn verschiedenen Ausbildungsinstitutionen für Lehrerinnen und Lehrer der Volksschulstufe in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. In allen diesen Ausbildungsinstitutionen wurde die LLB – wie in der Schweiz üblich – einphasig realisiert, was bedeutet, dass sämtliche berufspraktischen Teile (namentlich theoriebegleitende Übungen, Übungslektionen in der Übungsschule sowie Praktika in verschiedenen Formen) in die übrige (fachliche und berufstheoretische) Ausbildung integriert waren und auch im Rahmen dieser Ausbildung mit einer berufspraktischen Prüfung (Probelektionen, Lehrprobe) abgeschlossen wurden. Die meisten der involvierten Ausbildungsinstitutionen waren als Mittelschulen und spezifische LLB-Institutionen auf der Sekundarstufe 2 angesiedelt. Die beiden diesbezüglichen Ausnahmen sind einerseits das Sekundarlehramt (SLA) Bern, welches (allerdings mit besonderem Status) zur Universität Bern gehörte und andererseits die «Maturitätsbezogene Lehrerbildung» (MLB) Bern für Primar- oder Realschullehrinnen und -lehrer, welche einem Seminar angegliedert war.

Der Zeitpunkt der Datenerhebung – Frühjahr 2001 – war ein für die LLB in der Schweiz markanter Zeitpunkt. Im Rahmen der einschneidenden strukturellen Veränderungen in der LLB wurden oder werden die bisherigen Ausbildungsinstitutionen aufgelöst, und die LLB wurde in allen betroffenen Kantonen¹¹⁷ auf der Tertiärstufe völlig neu konzipiert. (Die Tertiarisierung der vorher seminaristischen Lehrerbildung bedeutet vor allem eine neue Zulassungsbedingung; bis anhin galt ein Volksschulabschluss als Voraussetzung für die Zulassung in die Mittelschulstufe, neu ist grundsätzlich das absolvierte Gymnasium mit Maturitätsabschluss die Zulassungsbedingung in die LLB auf Hochschul- oder Fachhochschulstufe.) Die Untersuchung steht damit an einer bedeutenden Schnittstelle von bisheriger «alter» und künftiger «neuer» Lehrerbildung.

Die Untersuchung wurde in den drei Kantonen Bern (BE), Luzern (LU) und Graubünden (GR) und damit in unterschiedlichen Regionen der deutschsprachigen Schweiz (Nordwestschweiz, Zentralschweiz und Ostschweiz) durchgeführt. Es wurden ausschliesslich Institutionen für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für die Volksschulstufe (1. bis 9. Schuljahr) einbezogen. Das bedeutet, dass aus bildungsstrukturellen und stufenspezifischen Gründen keine Absolventinnen und Absolventen der Institutionen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Gymnasialstufe (Sekundarstufe 2, 10. bis 12. oder 13. Schuljahr)¹¹⁸ und für die Kindergartenstufe (welche zum Zeitpunkt der Untersuchung noch von der Grundschulstufe getrennt war) befragt wurden.

¹¹⁷ Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Volksschulstufe ist in der Schweiz Sache der einzelnen Kantone und dementsprechend föderalistisch strukturiert, was teilweise erheblich unterschiedliche Ausbildungskonzepte zur Folge hat.

¹¹⁸ Die gymnasiale Ausbildung beginnt in der Schweiz – anders als beispielsweise in Deutschland – in der Regel ab dem 10. Schuljahr (vgl. dazu TERHART 2001, 115).

Die Auswahl der Ausbildungsinstitutionen bezieht sowohl (für schweizerische Verhältnisse) Institutionen im Stadt- und Agglomerationsgebiet (mit einer tendenziell urbanen Orientierung) wie auch Institutionen in ländlichen Regionen (mit einem tendenziell ländlichen Einzugsgebiet) mit ein. Sie darf insgesamt als repräsentativ für die Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz bezeichnet werden.

Eine gewisse Sättigung der Lehrer sowie der Lehrerstudierenden durch verschiedenste Befragungen (auch im Zuge der Reformen und Restrukturierungen) war zur Zeit der Untersuchung unübersehbar. Zudem stösst die Forschung in der Lehrerbildung heute (noch) oft auf erhebliche Skepsis. Für die Auswahl der Ausbildungsinstitutionen nicht unerheblich waren deshalb persönliche Beziehungen zu einigen der hier ausgewählten Institutionen, die sich durch verschiedene Projekte und Formen der beruflichen Zusammenarbeit ergaben. Dies öffnete die Türen dieser Institutionen, was sich für eine derart intensive und zeitaufwendige Erhebung als Vorteil erwies.

Tabelle 3 : **Eckdaten zu den in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen**

<i>Ausbildungsinstitution</i>	Gründungs- jahr	Schluss- jahr*	Anzahl Studierende **	Weibl. / männl. Studierende ***
<i>Staatliches Seminar Lerbermatt Bern / BE</i>	1833	2002	61	75% / 25%
<i>Evangelisches Seminar Muristalden Bern / BE</i>	1854	2002	52	60% / 40%
<i>Staatliches Seminar Spiez / BE</i>	1974	2003	21	80% / 20%
<i>Maturitätsbezogene Lehrerbildung Bern / BE</i>	1948	2003	16	50% / 50%
<i>Sekundarlehramt der Universität Bern / BE</i>	1875	2004	120	65% / 35%
<i>Seminar Hitzkirch / LU</i>	1868	2007	42	82% / 18%
<i>Seminar Baldegg / LU</i>	1842	2005	22	100% / —
<i>Päd. Ausbildungszentrum Musegg Luzern / LU</i>	1905	2007	100	75% / 25%
<i>Bündner Lehrerseminar Chur / GR</i>	1852	2005	62	83% / 17%
<i>Evangelische Mittelschule Schiers / GR</i>	1837	2003	20	90% / 10%

Anmerkungen :

- * Jahr der letzten Patentierungen/Diplomierungen; einige Institutionen wurden in Pädagogische Hochschulen o.ä. überführt, andere aufgehoben; genauere Informationen siehe Text
- ** Durchschnittliche Anzahl der Studierenden pro Jahrgang in den letzten drei Jahren, ohne besondere Klassen (z.B. ohne Lehrerausbildung für Berufsleute oder Klassenzug für romanischsprechende Studierende in Chur)
- *** Verhältniszahlen im letzten durchgeführten Studienjahr, bzw. im Studienjahr 2003/04

Im Folgenden werden die in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen vorgestellt. Entsprechend der für die einzelnen Ausbildungsinstitutionen sehr unterschiedlichen Quellenlage und -zugänglichkeit sowie der eigenen Geschichte entstanden dabei je eigene Darstellungen dieser zehn Lehrerbildungsinstitutionen mit formal und inhaltlich unterschiedlichen Schwerpunkten. Auch wenn es sich bei diesen Ausbildungsstätten für Lehrer und Lehrerinnen um Institutionen mit spezifischen Ausbildungsstrukturen und erfassbaren Daten handeln mag, so zeigt die Darstellung ihrer Entstehung und Geschichte, ihrer Entwicklung und Krisen wie zuletzt auch ihrer Überführung in eine andere Institution oder sogar ihrer Schliessung, dass

auch Institutionen – da sie von Menschen mit meist ganz bestimmten Vorstellungen und Absichten geführt und getragen wurden – einem lebendigen Organismus gleichen.

Jede dieser Lehrerbildungsinstitutionen hatte letztlich einen ganz bestimmten Charakter und prägte dadurch sowohl die jungen Menschen, die in ihnen zu Lehrern und Lehrerinnen ausgebildet wurden wie auch die Dozierenden und Verantwortlichen, die dort unterrichteten und die Schule leiteten. Umgekehrt wurde der Charakter dieser Lehrerbildungsstätten durch eben diese Menschen bestimmt. Die meisten Quellen zur Geschichte dieser Institutionen entspringen in diesen Institutionen selbst und wollen ihre Herkunft auch gar nicht verleugnen. Diese «subjektive» oder gar «individuelle» Färbung sollte in den Porträts erhalten bleiben. Die Übersichtstabelle 3 vermittelt die wichtigsten Eckdaten, die nachfolgenden Skizzen geben einen Einblick in die in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen.

Staatliches Seminar Bern, Lerbermatt-Köniz (Kanton Bern)

Das Staatliche Seminar Bern, ab 1985 in der Schulanlage Lerbermatt Köniz bei Bern, war eine der Nachfolgeinstitutionen des deutschsprachigen¹¹⁹ «Lehrerseminars des Kantons Bern», welches im Jahr 1833 zur «Verbesserung der Übelstände im Schulwesen»¹²⁰ gegründet wurde. Zunächst als zweijähriger Ausbildungskurs für junge Männer ab 18 Jahren, 1837 dann als dreijährige Ausbildung für junge Männer ab 16 Jahren konzipiert, wurde die Ausbildung nach intensiven politischen Auseinandersetzungen 1903 auf insgesamt vier Jahre verlängert, wobei das «Unterseminar mit Konfikt» in Hofwil blieb und das «Oberseminar ohne Konfikt» in die Stadt Bern verlegt wurde. In dieser Grundstruktur bestand das deutschsprachige Lehrerseminar des Kantons Bern bis in die Siebzigerjahre.¹²¹ 1978 verlängerte man die Ausbildung auf fünf Jahre,¹²² wobei vor allem der erziehungswissenschaftlich-didaktische Bereich ausgebaut wurde. Ab 1973 wurden auch Mädchen in dieses Seminar aufgenommen, vorerst in eine Mädchenklasse, später auch in koedukativ geführte Klassen. Der letzte aufgenommene Jahrgang war die im Jahre 2002 patentierte 162. Promotion.

Das Staatliche Seminar Bern wurde als Lehrerbildungsinstitution¹²³ – wie alle andern Seminare auch – auf Mittelschulstufe konzipiert und geführt. Die Seminaristen

¹¹⁹ Neben den deutschsprachigen entstanden im zweisprachigen Kanton Bern auch je ein französischsprachiges Primarlehrer- und Primarlehrerinnenseminar, so dass es bis Ende der 1850er-Jahre allein im Kanton Bern insgesamt sieben Seminare gab (CRIBLEZ 2002b, 76; in: CROTTI & OELKERS 2002).

¹²⁰ Die Umstände der Entstehung des Staatsseminars im Kanton Bern beschrieb Arnold Jaggi in seiner «Festschrift zum hundertjährigen Bestehen 1833-1933» (JAGGI 1933, 10-15) aus damaliger Sicht. Dabei wird hervorgehoben, dass die Gründung der «Normalschule» in Münchenbuchsee (ab 1884 in Hofwil) dazu beitragen sollte, die «Missstände» im gesamten Schulwesen – von den baulichen Verhältnissen der Schulhäuser bis zu den Lehrerlöhnen – zu verbessern.

¹²¹ Ich habe diese Institution, d.h. das «Staatliche Lehrerseminar Hofwil-Bern» während meiner eigenen Lehrerausbildung in eben dieser Form erlebt, zuerst zwei Jahre im als Internat geführten Unterseminar Hofwil (fachliche Ausbildung auf Mittelschulniveau) und anschliessend im Oberseminar in Bern (Weiterführung der fachlichen sowie beruflichen Ausbildung).

¹²² Allerdings hatte der Grosse Rat des Kantons Bern bereits 1933 die Kompetenz erhalten, das fünfte Seminarjahr einzuführen; die Realisierung scheiterte aber aus politischen Gründen sowohl 1937 wie auch 1945; vgl. dazu MICHEL BINDER (2002, 268; in: CROTTI & OELKERS 2002).

¹²³ Zur Struktur und bildungspolitischen Geschichte dieser Lehrerbildungsinstitution siehe CRIBLEZ 2002b, 75-118.

und Seminaristinnen traten in der Regel nach der obligatorischen Schulzeit, d.h. nach dem 9. Schuljahr als ungefähr Sechzehnjährige in die Lehrerausbildung ein. Die zuletzt 5 Jahre dauernde Ausbildung war zweigeteilt: In den ersten beiden Jahren wurden ausschliesslich allgemeinbildende (mit einem breiten Angebot musisch-gestalterischer) Fächer unterrichtet, im zweiten Teil kamen die erziehungswissenschaftlichen Fächer, die Fachdidaktiken und die verschiedenen Praktika hinzu. Die Seminaristen und Seminaristinnen schlossen die Ausbildung mit einem integralen Lehrpatent ab, d.h. dass sie als Lehrer und Lehrerinnen auf allen Stufen der Volksschule, vom 1.-9. Schuljahr, und in sämtlichen Schulfächern integral unterrichtsbe-rechtigt waren.

Pro Jahrgang wurden in den letzten Jahren drei Klassen mit je durchschnittlich 20 Seminaristinnen und Seminaristen, d.h. insgesamt ungefähr 300 Seminaristinnen und Seminaristen von 50 bis 60 Haupt- und Fachlehrkräften ausgebildet. Die Seminaristen und Seminaristinnen kamen vorwiegend aus der Stadt und Agglomeration Bern, einige auch aus den umliegenden, eher ländlichen Gebieten.

Evangelisches Seminar Muristalden Bern (Kanton Bern)

«Name: Seminar Muristalden. Vorname: Evangelisch. Vorschrift unserer Statuten: ‚Biblisches Christentum‘. Abwehr wogegen? Unbiblisches Christentum – biblisches Unchristentum? Beides, und darum: Keine Angst vor der Bibel – für Lehrer und Schüler. Sie hat ja nicht Recht, sondern Gnade. Will heissen: Wer ihr begegnet, lebt auf, nicht ab.» (Jubiläumsschrift Muristalden 1979, 4)¹²⁴

Mit dem Bildungsprogramm der radikalen Berner Regierung Mitte des 19. Jahrhunderts kam der Schule die Aufgabe zu, «die Bildung ins Volk zu bringen und dadurch frei zu machen», und deshalb wurde für Lehrer eine «höhere [...] allgemeine wissenschaftliche Bildung [verlangt], die an Gründlichkeit derjenigen anderer wissenschaftlichen Berufsarten gleichkommt.» (Jubiläumsschrift Muristalden 1979, 20) Konrektor Joss vom Evangelischen Seminar Muristalden wandte sich gegen diese Entwicklung: «Wer die schweizerischen Verhältnisse kennt, wird mit uns finden, dass unsere Seminare trotz beschränkter Bildungszeit vielfach in ein Haschen nach Gelehrsamkeit, in ein Ansammeln halb verdauter Wissensstoffe verfallen sind, welche den Kopf schwer machen, aber das Herz kalt lassen.» Im Seminar Muristalden wollte man etwas anderes: «An einem Evangelischen Seminar soll nicht der Glaube an die Wissenschaft, auch nicht Methodengläubigkeit das Feld beherrschen, sondern ein Geist, der das Wachstum und die Förderung des Einzelnen sucht und der in der Liebe seine Kraft erweist.» (Jubiläumsschrift 1979, 21) In diesem Geist wurde das freie, d.h. nicht-staatliche Evangelische Seminar Muristalden Bern 1854 gegründet¹²⁵ (1855 Beginn der «Anstalt» in Bern, 1956 Aufnahme der 1. Promotion). Dieser Geist ist als ein Suchen und Ringen nach den wesentlichen und lebenswichtigen Werten in der (Lehrer- und Lehrerinnen-) Bildung in der ganzen Geschichte dieser Schule er-

¹²⁴ Die Geschichte des Evangelischen Seminars Muristalden ist in fünf Jubiläums- und Gedenkschriften ausführlich dokumentiert und dargestellt: (1) Gedenkschrift zum fünfzigjährigen Bestand 1854-1905; (2) Gedenkschrift zum 75jährigen Bestand des Evang. Seminars auf dem Muristalden Bern 1854-1929; (3) Jubiläumsschrift 1854-1954; (4) 125 Jahre Evangelisches Seminar Muristalden / 100 Jahre Seminarschule, Jubiläumsschrift 1979; (5) Campus Muristalden, Jubiläum 1854-2004

¹²⁵ Neben dem Evangelischen Seminar Muristalden wurden noch zwei weitere freie bernische Schulen gegründet: die «Neue Mädchenschule» und das «Freie Gymnasium» Bern.

kennbar – beispielsweise in den von der Schule durchgeführten Bildungsveranstaltungen, oft mit namhaften Persönlichkeiten aus Politik, Kunst und Wissenschaft, oder in der Art und Weise, wie man im «Muristutz» das Miteinander ernst nahm und im Schulalltag umsetzte, z.B. in der Form der Schülermitgestaltung und Mitbestimmung.

«Es galt und gilt ja von Tag zu Tag, auf die Fragen unserer Zeit, auf Entwicklungen in unserer Gesellschaft, auf Lebensprozesse und Lebensbedürfnisse junger Menschen von heute lebendige Antworten zu geben, sich nicht von einem System, gar einem mit allen politischen Mächten verhängten Schulsystem, vereinnahmen, verschlucken, blockieren zu lassen.» (Jahresbericht 1985 von Seminardirektor Theo Brüggemann)

1880 konnte man die «Musterschule», d.h. die seminar-eigene Übungsschule eröffnen,¹²⁶ 1904 wurde die Ausbildung auf vier Jahre verlängert. Die Schule wurde verschiedentlich erweitert und umgebaut und teilte im Verlaufe der Jahrzehnte die Probleme hinsichtlich Lehrermangel und -überfluss und die damit verbundenen Folgen für die Lehrerausbildung mit den andern Seminaren. Im Jahr 1970 wurden erstmals Mädchen ins Seminar aufgenommen und damit die Koedukation eingeführt, gleichzeitig wurde die Schülermitbestimmung über das Internat hinaus auf den ganzen Schulbetrieb ausgeweitet. 1974 erfolgte eine Teilrevision des Lehrerbildungsgesetzes und damit eine Neuregelung des Verhältnisses zwischen dem Staat Bern und den beiden freien evangelischen Seminaren, was konkret einen Staatsbeitrag von 38% an die Kosten bedeutete.

2001 wurde der «Campus Muristalden» als ein Bereich der (staatlichen) Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern gegründet, in welchem seitdem schwerpunktmässig die Fachbereiche Religion/Ethik, Hauswirtschaft, Gestalten, Musik und Sport studiert werden. 2002 erhielten die beiden letzten Seminarklassen ihre Lehrpatente, die im Evangelischen Seminar Muristalden auf privater Basis ausgebildet worden waren.

Staatliches Seminar Spiez (Kanton Bern)

Als jüngstes regionales Mittelschulseminar des Kantons Bern wurde das Staatliche Seminar Spiez 1974 im Zuge der Bildungsexpansion der Sechzigerjahre durch einen Grossratsbeschluss gegründet,¹²⁷ um damit einerseits dem damals herrschenden Lehrermangel zu begegnen und um andererseits die Bildungschancen der Berner Oberländer zu verbessern.¹²⁸ Allerdings hatte es schon seit 1963 «Filialklassen Spiez» des Staatlichen Seminars Thun gegeben. Insofern war die Gründung des Staatlichen Seminars Spiez quasi eine rechtliche Konstituierung und Verselbständigung einer über ungefähr zehn Jahre gewachsenen Struktur.

Erstmalig im Kanton Bern wurde am Staatlichen Seminar Spiez von Anfang an eine koedukative seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung realisiert. Das Einzugsgebiet dieses deutlich vom Gedanken der Regionalisierung geprägten Semi-

¹²⁶ Man hatte dem Staat öfters vorgerechnet, wieviel Geld diese Schule dem Staat Bern allein im Ausgabenbereich Volksschule ersparte; bis 1954 – also in rund 75 Jahren ihres Bestehens – waren an der Übungsschule insgesamt 3680 Schüler registriert worden, was einem Aufwand von schätzungsweise 2,4 Millionen Franken entsprach.

¹²⁷ Zur Geschichte des Staatlichen Seminars Spiez vgl. KÜBLER & ALBISSER (1999)

¹²⁸ Die beiden andern regionalen Staatlichen Seminare im Kanton Bern waren in den Sechzigerjahren ebenfalls auf der Grundlage der Argumentation mit dem Lehrermangel und der Regionalisierung der Lehrerbildung gegründet worden: Langenthal 1962 und Biel 1963.

nars entsprach der Region Berner Oberland. Von 1974 bis 1995 wurde die Lehrerausbildung zweireihig, danach noch mit einer Klasse geführt. Dieser Rückbau der Primarlehrerausbildung konnte mittels Diversifizierung der Ausbildungsangebote (2 Klassen Diplommittelschule, 1 Klasse Lehrerausbildung für Berufsleute) teilweise aufgefangen werden.

Hinsichtlich seiner Ausbildungskonzeption nahm das Seminar Spiez für sich in Anspruch, «paradigmatische Wechsel sowohl der berufsbildenden Inhalte als auch der grundlegenden Konzepte von LehrerInnenbildung» (KÜBLER, in KÜBLER & ALBISER 1999, 49) vollzogen zu haben, namentlich «von einer humanistisch-pädagogischen Grundhaltung, die in den Siebzigerjahren mittels Allgemeinbildung die ‚Lehrerpersönlichkeit‘ im Sinne von Menschenbildung erzeugen wollte» hin zu einer «Reform, die unter dem Motto ‚Von der Theorie zur Praxis – von der Praxis zur Theorie‘ antrat und der Allgemeinen Didaktik sowie Psychologie und Pädagogik entscheidendes Gewicht beimass» (ebd.).

Den insgesamt zwar kurzen, aber dennoch schier permanenten und seminarcharakteristischen Kampf um ihre Existenz verlor die LLB Spiez letztlich dennoch. Die letzte Klasse des Lehrer- und Lehrerinnenseminars Spiez wurde 2002 patentiert. Obwohl in der Gesamtkonzeption der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgesehen war, dass am Standort Spiez mit einem Institut der LLB für die Kindergarten-/Unterstufe und Mittelstufe festgehalten werden sollte, wurde dieses Seminar 2003 mittels eines politischen Entscheides aufgehoben.

Maturitätsbezogene Lehrerbildung Bern (Kanton Bern)

Um dem Lehrermangel der Nachkriegszeit zu begegnen, wurden im Kanton Bern im Sinne von «Notlösungen» sogenannte «Sonderkurse» zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen durchgeführt.¹²⁹ Einerseits gab es derartige Kurse für Berufsleute, andererseits für Maturanden. Der erste Kurs für Maturanden fand 1948/49 am städtischen Lehrerinnenseminar Marzili/Bern statt. Beide Arten von Sonderkursen wurden in unregelmässiger Folge von verschiedenen Seminaren im Kanton Bern durchgeführt. Während die Sonderkurse für die Berufsleute wegen der im Vergleich zur regulären Ausbildung als mangelhaft erachteten Allgemeinbildung der Absolventen eher umstritten waren, gaben die Kurse für Absolventen der Gymnasien mit ihrer abgeschlossenen Mittelschulbildung kaum zu Diskussionen Anlass. Die positiven Erfahrungen mit diesen Kursen, verbunden mit der Argumentation der im Vergleich zur seminaristischen Ausbildung biographisch späteren Entscheidung für den Lehrerberuf und damit der Ausbildung mündiger Erwachsener führten dazu, dass die maturitätsgebundene Ausbildung von Lehrkräften der Primarschule¹³⁰ im Kanton Bern in den Siebzigerjahren institutionalisiert und regelmässig durchgeführt wurden.

Die MLB wurde in den Siebzigerjahren als zwei Jahre dauernder Ausbildungskurs für Maturanden – und damit strukturell als tertiäre Ausbildung im Gegensatz zu den auf der Sekundarstufe 2 angesiedelten Seminaren – konzipiert. Die Staatlichen Seminare Bern und Biel (zuletzt aus Platzgründen das Seminar Marzili Bern anstelle des Staatlichen Seminars Bern) führten abwechselungsweise je eine Klasse mit

¹²⁹ Der Zeitraum von 1945-1953 wird als Übergang von der Lehrerarbeitslosigkeit zum Lehrermangel definiert, die Zeit von 1954-1965 als Zeit des Lehrermangels; vgl. CRIBLEZ 2002b, 96/97 (in: CROTTI & OELKERS 2002).

¹³⁰ Zur Bezeichnung «Primarschule» vgl. den Hinweis in Fussnote 199.

ungefähr 15-20 Studierenden. Diese Ausbildung war vor allem für diejenigen Absolventen des Gymnasiums attraktiv, welche zwar Lehrer werden, aber nicht an einer Sekundarschule oder an einem Gymnasium und nicht fächerspezialisiert unterrichten wollten. Die Studierenden waren als Maturanden durchschnittlich einige Jahre älter als die Seminaristen. Sie schlossen ihre Ausbildung äquivalent zu den Absolventen der üblichen seminaristischen Ausbildung mit einem integralen Lehrpatent für die Volksschule ab, was es ihnen erlaubt, als Lehrer und Lehrerinnen vom 1.-9. Schuljahr und in sämtlichen Schulfächern zu unterrichten.

Sekundarlehramt an der Universität Bern (Kanton Bern)

Der Staat Bern begann in den 1850er-Jahren, knappe zwanzig Jahre nach der Gründung der ersten Sekundarschulen¹³¹ im Kanton Bern, die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte zu regeln.¹³² Nachdem 1862 die Idee einer gesamtschweizerischen Ausbildung der Sekundarlehrkräfte gescheitert war, wurde die Ausbildung kantonale organisiert. Da der fachliche Ausbildungsstand der Sekundarlehrkräfte in den Naturwissenschaften, in Mathematik sowie in den modernen Sprachen – d.h. den zentralen Fächern der auf die höhere Volksbildung im gewerblich-industriellen Bereich ausgerichteten Sekundarschulen – als ungenügend erachtet wurde, sollte die Ausbildung dieser Lehrkräfte der Universität¹³³ Bern «angegliedert» werden (MESSERLI 2002, 417-456, in: CROTTI & OELKERS 2002). Das Prüfungsreglement für Sekundarlehrer von 1862 sah neben einem schriftlichen und mündlichen Theorieteil auch einen praktischen Teil in Form einer Lehrprobe vor. Ab 1863 gab es zwar noch keine besonderen Lehrveranstaltungen für die Sekundarlehrer-Kandidaten, aber geeignete Vorlesungen wurden entsprechend gekennzeichnet. 1870 wurde an der Universität – nicht zuletzt mit Blick auf die Lehrerbildung – ein Extraordinariat für Pädagogik errichtet und durch den Seminardirektor von Hofwil besetzt. Im Jahre 1875 wurde die «Lehramtsschule» (im Jahr 1967 erfolgte die Umbenennung in «Sekundarlehramt») gesetzlich verankert und zwölf Jahre später per Dekret geregelt. Obwohl sich die sogenannte «Angliederung» an die Universität als nicht unproblematisch erwies, blieb dieser Status erhalten.¹³⁴ Ab 1881 kündigte man die Vorlesungen der Lehramtsschule im Vorlesungsverzeichnis gesondert an. Im Studienplan von 1889 fand sich – entsprechend den zwei Fakultäten – die Unterscheidung von sprachlich-historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Studienrichtung. Die Kandidaten – von «notorisch tüchtigen Primarlehrern» und Absolventen des Gymnasiums bis zum pro-

¹³¹ Als «Sekundarschule» werden im Kanton Bern die Klassen auf dem höheren Leistungsniveau der Volksschuloberstufe bezeichnet (7.-9. Schuljahr, bis zur Volksschulreform 1993 waren es 5.-9. Schuljahr).

¹³² Quellen für den Abschnitt über das Sekundarlehramt der Universität Bern – an welchem ich selbst seinerzeit studierte und später während zehn Jahren als Dozent unterrichtete – sind einerseits MESSERLI (in: CROTTI & OELKERS 2002) sowie andererseits ein Artikel des SLA-Pädagogikdozenten HANS RÖTHLISBERGER (1991).

¹³³ Als historisch interessantes Detail sei erwähnt, dass in Bern die «hohe Schule» im Gegensatz zu Basel und Zürich bei ihrer Gründung 1834 bewusst «Hochschule» und nicht Universität genannt wurde, denn man war der Ansicht, die Begriffsbedeutung von «Universitas» sei ein Anspruch, den man in Bern mit dem damaligen Lehrangebot noch nicht erfüllen könne.

¹³⁴ Über hundert Jahre später – 2000 bis 2005 – ist im Kanton Bern die «Angliederung» der Lehrerbildung an die Universität Bern erneut ein problematisches und teilweise bildungspolitisch brisantes Thema – die berühmte «Wiederholung der Geschichte» und die Schwierigkeit, aus der Vergangenheit etwas zu lernen, scheint sich hier in einem erstaunlichen Ausmass zu wiederholen.

movierten Theologen – hatten nach der viersemestrigen Ausbildung in sechs (später in fünf) Schulfächern Patentprüfungen zu absolvieren, wobei Turnen als einziges eidgenössisch reglementiertes Fach (gemäss Militärorganisation von 1874) obligatorisch dazugehörte.

«Bestrebungen zur qualitativen Hebung des Sekundarlehrerstudiums beziehen sich immer wieder auf das Verhältnis zwischen wissenschaftlich-fachorientierter und praktisch-berufsorientierter Ausbildung. Die Verbindung der beiden Anliegen zu einem überzeugenden Ganzen ergibt eine Zielperspektive, auf welche hin immer wieder Überlegungen angestellt, Verbesserungen angestrebt wurden. Es geht darum, eine Brückenfunktion zwischen fachlicher und didaktisch-pädagogischer Ausbildung wahrzunehmen. Denn, so wurde schon 1875 formuliert, «auch die sorgfältigsten Studien in den später zu lehrenden einzelnen Fächern [...] machen den jungen Mann noch nicht zum tüchtigen Sekundarlehrer, dazu bedarf er neben der allgemeinen Bildung einer gründlichen Berufsbildung, welche ohne eingehendes Studium der pädagogischen Disziplinen und ohne vielfache praktische Lehrübungen nicht erreicht werden kann.»»
(RÖTHLISBERGER 1991, 45)

Im Jahr 1897 forderten Studierende und Professoren an einer gemeinsamen Versammlung einen stärkeren Praxisbezug der Ausbildung, und knapp zehn Jahre später regelte man vertraglich die Zusammenarbeit mit den städtischen Sekundarschulen hinsichtlich der Durchführung von Praktika. Neu wurden zudem für die Maturanden Vorkurse in Pädagogik mit einer Dauer von einem Semester organisiert, damit diesbezügliche Bildungslücken geschlossen werden konnten. Der Studienplan von 1919 bezweckte ebenfalls, das Studium zu vereinfachen und zu vertiefen und den Aufgaben des künftigen Lehrberufs besser anzupassen. Die Studierenden sollten «durch praktische Teilnahme an Übungen vor einem Übermass von Theorie und blosser Gedächtnisarbeit bewahrt werden» (RÖTHLISBERGER 1991, 45/46).

Die Ausbildung am Sekundarlehramt dauerte seit 1980 acht Semester für Maturanden und Maturandinnen und sechs Semester für Primarlehrer und -lehrerinnen; für die Inhaber eines Primarlehrerpatentes erliess man die Einführungsveranstaltungen im berufstheoretischen Bereich und verkürzte die Praktikumszeit. Im Dekret von 1981 und in den darauf basierenden Verordnungen und Studienplänen wurde das Verhältnis von wissenschaftsorientierter und praktisch-berufsorientierter Ausbildung neu geregelt, ebenso die Zahl und Kombination der Studienfächer.

Am Sekundarlehramt Bern waren in den letzten Jahren pro Jahrgang insgesamt gegen zweihundert Studierende immatrikuliert, wovon ungefähr die Hälfte aus andern Kantonen stammten; durchschnittlich etwa zwei Drittel waren Maturanden und ein Drittel Studierende, welche bereits ein Lehrpatent hatten und das SLA im Sinne einer stufen- und/oder fachspezifischen Weiterbildung absolvierten. Die Patentprüfungen umfassten die drei Studienfächer (meist entsprechend den Schulfächern), die erziehungswissenschaftlichen Fächer sowie die berufspraktische Lehrprobe. Das Sekundarlehrerpatent berechtigt zum Unterrichten der meisten Schulfächer in den Sekundarschulen im Kanton Bern, respektive an den entsprechenden Schulstufen anderer Kantone. Am Ende des Studienjahres 2003/04 wurden am Sekundarlehramt Bern die letzten künftigen Sekundarlehrer diplomiert, und das Sekundarlehramt wurde im Oktober 2004 als Lehrerausbildungsstätte aufgehoben.

Seminar Hitzkirch (Kanton Luzern)

Die Geschichte der Volksschullehrerbildung im Kanton Luzern ist eng verflochten mit der parteipolitischen Entwicklung des Kantons und mit dem Wirken der Klöster.¹³⁵ Die ersten Lehrerbildungskurse wurden nicht vom Staat, sondern durch das Zisterzienserkloster St. Urban zwischen 1778 und 1785 sowie später zwischen 1799 und 1805 durchgeführt. In den folgenden Jahren wechselte der Ort innerhalb des Kantons mehrmals (nach Ruswil, Willisau,¹³⁶ Maria-Hilf Luzern und Rathausen), bis 1868 nach langen, u.a. auch finanzpolitischen¹³⁷ Diskussionen, auf Beschluss des Grossen Rates Luzern das kantonale Lehrerseminar gegründet und in den bestehenden Räumlichkeiten der Kommende des Deutschritterordens in Hitzkirch aufgebaut wurde. Fünf Seminarlehrer unterrichteten in drei Jahreskursen 48 Seminaristen: Neben dem einflussreichen Methodiklehrer und Leiter der Übungsschule in Emmen Vinzenz Fries waren dies ein Lehrer für Geschichte und Französisch, ein Lehrer für die Naturwissenschaften und Mathematik, ein Geographielehrer und, als Nachfolger des Organisten, ein hauptamtlicher Musiklehrer. 1870 wurde das vierte Seminarjahr eingeführt. Ab 1868 bis 1877 hatte man – vor allem wegen des grossen Lehrermangels – zusätzlich mehrere Seminaristinnen aufgenommen, was aber zu disziplinarischen Schwierigkeiten führte und deshalb wieder aufgegeben wurde.

Als staatliche Schule und als Internat¹³⁸ war das Lehrerseminar Hitzkirch zeit seines Bestehens immer wieder Kritik von verschiedensten Seiten ausgesetzt. 1923

¹³⁵ Ein «Überblick über die Ausbildung von Lehrpersonen der Volksschule im Kanton Luzern» von 1778 bis 1997 findet sich in PFENNIGER 1998, 152/153 und 125-127

¹³⁶ Aus der Zeit von Willisau (1809-1810) wird beispielsweise berichtet, dass die Zöglinge ins Internat im alten Landvogteischloss «Tischbesteck und Bettwäsche mitbringen [mussten]; Matratzen und Decken stellte die Kaserne Luzern zur Verfügung» (ACHERMANN 1968, 9/10). In dieser Zeit gab es drei Arten von Kursteilnehmern in der Lehrerbildung: Schüler, die Lehrer werden und Lehrer, die sich freiwillig weiterbilden wollten sowie Lehrer, die wegen schlechter Schulführung zur Teilnahme verpflichtet wurden. Im Bericht des Erziehungsrates an den Kleinen Rat von 1808 ist zu lesen (zitiert nach ACHERMANN 1968, 10): «Gewöhnlich waren bis dahin an dieser Anstalt ein Teil sehr alte und sehr junge Subjekte, die zwar annehmliche Buchstaben machten, zum Teil ordentlich rechneten, aber keine Konstruktion recht lesen konnten und von übrigen Kenntnissen nicht einmal den Namen gehört zu haben scheinen. Ein Teil hatte rüstige Jünglinge, die sich selbst, zwar ohne Leitung und Grundsätze, ordentlich vorgebildet [...] hatten, ihr Notbedürfnis aber fühlten, jedoch fähig und lernbegierig waren. Ein Teil alter, schlagharter Schulmänner, die [...] entweder nachlässig waren oder aus Nichtübung das Meiste wieder vergessen hatten und anfänglich über alles mürrisch und misstrauisch waren. Endlich ein Teil in St. Urban gebildete Subjekte, die sich aber durch den Eintritt ins Institut herabgewürdigt glaubten, denen die neue Methode aus Vorurteil verhasst war und die alles Neue schief und scheel ansahen.»

¹³⁷ Der für die Lehrerbildung engagierte Erziehungsrat und Seminardirektor Dr. Franz Dula ereiferte sich in einem vom Regierungsrat eingeforderten Gutachten 1854 darüber, dass die höchsten kantonalen Behörden die Volksschullehrerbildung in erster Linie von finanziellen Erwägungen abhängig machten: «Schliesslich können wir nicht umhin, unsere allgemeine Ansicht über die im hohen Grossen Rat angeregte Frage dahin auszusprechen, dass der Kostenpunkt für Lehrerbildung [...] nicht zu hoch in Anschlag gebracht werden und nicht zu ängstlichen Bedenken erregen sollte. Zweckmässiger und segensreicher können keine Summen angelegt werden, als hier, wo es sich um die Ausbildung junger Leute handelt, welchen die Pflege der religiös-sittlichen und intellektuellen Entwicklung der gesamten Volksjugend in die Hände gelegt werden soll. [...] In einer so bedeutungsvollen Angelegenheit hat die Rücksicht auf das Interesse der Staatsökonomie gewiss nicht eine ausschliessliche oder entscheidende Berechtigung.» (ACHERMANN 1968, 21)

¹³⁸ Die Führung der Lehrerseminare als Internat erfolgte in der deutschsprachigen Schweiz – im Gegensatz zu den meisten Gymnasien – neben praktischen Erwägungen (lange Anreisedistanzen zu den meist in ländlichen Regionen errichteten Seminaren) ausdrücklich auch mit pädagogischen Absichten: Die Zög-

verlangte beispielsweise eine Motion die Aufhebung und Zusammenlegung des Seminars mit der Kantonsschule; in der Kommende Hitzkirch sei dafür die kantonale Trinkerheilstätte einzurichten. Der Grosse Rat beschloss den Weiterbestand und 1937 die Einführung des fünften Seminarjahres. In den beiden ersten Jahren (d.h. im «Unterseminar») stand die Allgemeinbildung im Zentrum, in den drei folgenden (d.h. im «Oberseminar») wurde die Allgemeinbildung zwar weitergeführt, aber die Berufsbildung bildete den Schwerpunkt.

«Den Unterseminaristen wird das Oberseminar zu einem sinnenfälligen Ideal. Sie sehen ihre älteren Kameraden in die Übungsschule gehen oder sich auf Probelektionen vorbereiten. Sie sprechen mit ihnen über methodische Arbeiten. So werden die beruflichen Anlagen geweckt und gefördert.» (ACHERMANN 1968, 84)

Im Zeichen des seit den Zwanzigerjahren bestehenden Lehrerüberflusses galt von 1938 bis 1948 ein Numerus clausus, d.h. 1939 wurden (gemäss Verfügung) keine und in der Folge pro Jahr nur noch elf Seminaristen aufgenommen. Ebenfalls 1939 wurde – neben der Übungsschule – im Rahmen von zwei mal drei Wochen in verschiedenen Schulen des Kantons erstmals ein Praktikum durchgeführt. Nach einem erneuten Kampf um das Fortbestehen von 1958 bis 1961 wurde das Seminar ab 1961 – wiederum als Folge des grossen Lehrermangels – ausgebaut und eine zweite Klasse aufgenommen, ab 1967 kamen (zum zweitenmal) Seminaristinnen nach Hitzkirch. In den Jahren 1966-68 entstand der grosszügige Neubau des Seminars Hitzkirch. 1999 erfolgte erstmal die Aufnahme einer Gymnasialklasse, 2002 letztmals die Aufnahme von Seminaristinnen und Seminaristen. Diese Seminaristinnen und Seminaristen werden ihre Ausbildung 2007 beenden, und damit wird die Geschichte der Lehrerbildung in Hitzkirch abgeschlossen sein. Im Schuljahr 2001/02 wurden das Seminar und Gymnasium Hitzkirch mit der Kantonsschule Hochdorf administrativ zusammengelegt zur Kantonalen Mittelschule Seetal.

Die Hitzkircher Seminaristen stammen grösstenteils aus der Luzerner Landschaft, einige (in den letzten Jahren durchschnittlich ca. 10%) kommen aus andern Kantonen. Das Herkunftsmilieu änderte sich im Laufe der letzten hundert Jahre stark. Wenn anfänglich vorwiegend Söhne aus kleinbäuerlichen Verhältnissen ins Seminar kamen, so rekrutierten sich die Seminaristen später vor allem aus Lehrersfamilien; zeitweise gab es Klassen, in denen die Lehrersöhne 50 bis 70 Prozent ausmachten. Seit den Fünfzigerjahren kommen die Seminaristinnen und Seminaristen aus verschiedensten beruflichen Elternhäusern.

Im Schuljahr 2002/03 besuchten insgesamt 170 Studierende in zwei Parallelklassen die fünfjährige Ausbildung am Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch, davon 77% Seminaristinnen und 23% Seminaristen (zudem 76 Studierende das Gymnasium). Das Lehrdiplom führt zu einer integralen Unterrichtsberechtigung in der Volksschule vom 1. bis zum 6. Schuljahr.

linge sollten im teilweise «klösterlich» geführten Internat auch «Moral und Sitte, Zucht und Ordnung» lernen. Beide Kriterien – die ländlichen Standorte wie auch der pädagogische Zweck – wurden denn auch in den verschiedenen Kantonen aus je unterschiedlicher Perspektive kritisiert und oft als Argumente gegen die seminaristische Lehrerbildung verwendet, indem festgestellt wurde, dass sich «erstens die klösterliche Atmosphäre in den Internaten [...] negativ auf die Entwicklung des freien Geistes auswirke, zweitens die realitätsferne Situation in den ländlichen Seminaren und drittens die Trennung der Seminaristen von den zukünftigen Akademikern [in den Gymnasien] während der allgemeinbildenden Phase ihrer Ausbildung» ungünstige Voraussetzungen für die Lehrerbildung schaffen würden (CRIBLEZ 2002b, 89; in: CROTTI & OELKERS 2002).

Seminar Baldegg (Kanton Luzern)¹³⁹

Das erste Luzerner Lehrerinnenseminar wurzelt in den Anfängen der Schwesterngemeinschaft von Baldegg (Gründungsjahr 1830, Gründungsabsicht: Mädchenbildung).¹⁴⁰ Am 25. August 1842 fand in Baldegg die erste staatliche Prüfung von zwei Lehrerinnen statt. Dieser Erfolg war für die Weiterentwicklung der Schule bedeutsam. Die staatliche Prüfung ermöglichte die Bewerbungs- und Wahlfähigkeit für Lehrstellen an Gemeinde-Töcherschulen. Von Anfang an war die Lehrerinnenbildung in Baldegg Frauenbildung.

Die Auswirkungen des Sonderbundskrieges bedeuteten für Kloster und Schule Baldegg eine dreimalige Aufhebung bzw. die Vertreibung aus dem Kanton. 1885 wurde das Lehrerinnenseminar nach 40-jährigem Unterbruch wieder eröffnet. Die Patentprüfungen nach der dreijährigen Ausbildung, anschliessend an den erfolgreichen Besuch der zweijährigen Sekundar- bzw. Bezirksschule, wurden von einer kantonalen Prüfungskommission vorgenommen. Im Schuljahr 1901/02 wurde eine vierte Seminarklasse eingeführt, ab 1937/38 wurde die Ausbildung auf fünf Jahre verlängert, um vor allem den Unterricht in den berufskundlichen Fächern zu vertiefen.

Der Lehrerüberfluss der 30er Jahre führte zu Beschränkungen in der Zulassung zu den Patentprüfungen. Dieser Numerus clausus erstreckte sich von 1938-1953. Von 1960-1972 standen wegen des grossen Lehrermangels die Seminaristinnen im fünften Ausbildungsjahr während eines Trimesters oder gar Semesters im Schuldienst. Ab Oktober 1965 verfügte das Seminar Baldegg über eine eigene Seminarübungsschule mit drei zweistufigen Klassen. Ab Schuljahr 1966/67, mit der Eröffnung des zweiten kantonalen Seminars, das koedukativ geführt wird, wurde das Seminar Baldegg noch stärker zu einem alternativen Angebot in der Lehrerinnenbildung.

Von Anfang an unterrichteten auch weltliche Lehrerinnen und Priester. 1966/67 waren erstmals drei Herren als Laienlehrkräfte tätig. 1985 unterrichteten 21 Schwestern, 5 Damen, 7 Herren und 1 Kapuzinerpater.

Die Schulchronik, die Jahresberichte und die hauseigene Zeitschrift berichten immer wieder von Schritten in der Schulentwicklung. Der Jahresbericht von 1950 erwähnt zum erstem Mal den Besuch von Kunstaustellungen. Ab 1962 gehörte die Filmschulung zum Schulprogramm, die zudem in Richtung Medienkunde und Medienpädagogik erweitert wurde. Ab 1965 ergänzten fächerübergreifende Konzentrationswochen den Regelunterricht. 1967/68 verbrachte die Diplomklasse erstmals eine projektartige Arbeitswoche auswärts.

Der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (1975) leitete nicht nur auf schweizerischer und kantonalen, sondern auch auf seminarinterner Ebene eine Zeit dauernden Reformbemühens ein. Mit dem Schuljahr 1981/82 führte das Seminar Baldegg eine neue, pädagogische Form der Schüler- und Leistungsbeurteilung ein. Lernberichte in den einzelnen Fächern ersetzen in den beiden ersten Ausbildungsjahren die Ziffernzeugnisse. Wichtiges Gestaltungselement der Ausbildung war und blieb bis heute

¹³⁹ Der Abschnitt über das Seminar Baldegg wurde von Sr. Beatrice Kohler, Schulleiterin des Lehrerinnenseminars Baldegg, für diese Arbeit geschrieben – ein schönes Zeichen der Verbundenheit und Liebesswürdigkeit, denen ich im Kloster und Seminar Baldegg immer wieder und namentlich in der Persönlichkeit von Sr. Beatrice begegnen darf.

¹⁴⁰ Weitere «freie» (d.h. nicht-staatliche) und katholische Lehrerinnenseminare entstanden in der Zentralschweiz 1850 in Menzingen, 1860 in Ingenbohl und 1904 in Heiligenkreuz bei Cham.

die Verknüpfung der Allgemeinbildung, welche Diplomprüfungen auf Maturitätsniveau und eine breite Bildung in den musischen, gestalterischen und sportlichen Bereichen umfasst, mit der Berufsbildung. In Baldegg unterrichten die meisten Fachlehrpersonen auch die entsprechende Fachdidaktik, und sie begleiten die Seminaristinnen auch in der Unterrichtspraxis.

Voraussetzung für den Eintritt ins Seminar ist der erfolgreiche Besuch der dreijährigen Sekundarstufe 1 auf dem höheren Niveau und die bestandene Aufnahme- und Eignungsprüfung. Die beiden ersten Ausbildungsjahre dienen vor allem der Allgemeinbildung. Im dritten Jahr setzen die erziehungswissenschaftlichen Fächer ein, und zu den Hospitationen in der 4.-6. Klasse der Primarschule kommen dreiwöchige Praktika auf verschiedenen Stufen. Das kantonale Diplom der privaten Institution berechtigt zur Lehrtätigkeit in allen Fächern der 1.-6. Primarklasse. Die Absolventinnen stammen in den letzten Jahren aus den verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz. Sie wohnen im Internat oder besuchen die Schule als tagesinterne oder externe Seminaristinnen.

Die bildungspolitischen Entscheide 1999, nur noch die Lehrerinnenbildungen Pädagogischer Hochschulen gesamtschweizerisch anzuerkennen und die Absage des Kantons Luzern, der privaten Institution in Baldegg in der neuen Lehrerinnenbildung eine tragfähige Plattform zu überlassen, führten dazu, dass die Schule Baldegg 2000 letztmals mit einem fünfjährigen seminaristischen Ausbildungsgang startete. Von 1892-2005 werden 1410 Primarlehrerinnen patentiert sein.

Im Sommer 2005 feiert die Gemeinschaft der Baldegger Schwestern das 175-jährige Bestehen. Die Tätigkeit der Schwestern war immer verknüpft mit der Frauenbildung und der Lehrerinnenbildung. Eine entwicklungsstarke Tradition findet im Juli 2005 ein Ende.

Pädagogisches Zentrum Musegg Luzern (Kanton Luzern)

Die Stadtluzerner Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Musegg Luzern deckt sich nahezu mit dem 20. Jahrhundert. Ihre Geschichte ist in der Gründungszeit eng verbunden mit der spezifischen Geschichte der Schweizerischen Lehrerinnenbildung. Die Diskussionen darüber, ob man überhaupt Frauen zu Lehrerinnen ausbilden dürfe und ob ihnen Schulklassen anvertraut werden könnten,¹⁴¹ war in den 1870er-Jahren heftig und teils mit einer Argumentation geführt worden, die aus heutiger Sicht, wo Männer in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung zu einer deutlichen Minderheit geworden sind, zumindest eigenartig anmuten. Dennoch konnte 1905, auch im Zuge des damals rasanten Wachstums der Stadt Luzern, das kommu-

¹⁴¹ So schrieb beispielsweise ein Schaffhauser Lehrer im Bericht von Pfarrer Johann Ludwig Spyri 1873: «Es wird dem weiblichen Geschlechte Eitelkeit, Putzsucht, Weichlichkeit, Empfindlichkeit, Schwatz- und Klatschsucht vorgeworfen, Fehler, die den Mädchen wie der Lehrerin eigen sind.» Würde man Lehrerinnen einstellen, müssten sich diese Fehler vermehren statt vermindern. Dagegen vermöge ein Lehrer «mit seinem Ernst und seiner Konsequenz den Willen der Kinder zu stählen und verstünde sie durch seine Ruhe und Würde weit besser ans Arbeiten zu gewöhnen als eine Kollegin. Bei Lehrerinnen, die unverheiratet seien, das Leben nicht kennen und weltfremd blieben, könne zudem die weibliche Sanftmut in harte Strenge ausarten, die dem Lehrer fremd ist.» (LUSTENBERGER 2003, 11/12)

Später war es dann selbstverständlich, dass eine Lehrerin bei ihrer Heirat den Beruf aufzugeben hatte. In der Vollziehungsverordnung zum Luzernischen Erziehungsgesetz von 1910 heisst es dementsprechend: «Verheiratete Lehrerinnen kann der Erziehungsrat zum Rücktritt veranlassen, respektive nötigenfalls auch ohne solchen entlassen, und zwar ohne dass sie einen Anspruch auf Entschädigung haben.» (ebd., 54)

nale Lehrerinnenseminar im Gebäude der Sekundar- und Höheren Töcherschule auf der Musegg gegründet werden. Wegen Platzmangel musste allerdings anfänglich auf die gewünschte seminareigene Musterschule verzichtet werden; man hätte drei Unterstufenklassen von einer Lehrerin führen lassen wollen und drei obere Klassen von einem Lehrer, der gleichzeitig am Seminar Methodik erteilt hätte – ein in den Lehrerseminaren übliches Muster. So wickelte man vorerst für die praktischen Übungen in die städtische Primarschule aus. Nach zwei Jahren reichten die ersten Seminaristinnen einen Lebenslauf, die Zeugnisse, einen Altersausweis wie auch ein gemeinderätliches und ein pfarramtliches Sittenzeugnis ein und traten in Hitzkirch zur kantonalen Patentprüfung an. Alle elf bestanden die Prüfung.

Der erste Rektor engagierte sich für eine eigene Übungsschule mit «Musterschullehrern».

«Er zeigte sich davon überzeugt, dass die praktische Ausbildung für den Lehrerberuf als vornehmste Aufgabe des Seminars zu gelten habe und dass der ‚praktische Methodiker‘ eigentlich die wichtigste Lehrperson sei. ‚Er muss unbedingt Praktiker sein, Elementarlehrer, doch in seinem Kopfe die ganze Erziehungskunst auch theoretisch beherrschen.‘» (LUSTENBERGER 2003, 47)

Ab 1912 konnte der gewünschte Übungsschulbetrieb aufgenommen werden. Im Jahresbericht der Schuldirektion von 1915/16 wird berichtet:

«Die beiden Lehrpersonen geben sich Mühe, die Praktikanten nach den neuesten Grundsätzen in die Schulpraxis einzuführen. Das geschieht indes ohne das mancherorten übliche hochnotpeinliche Gepränge, wobei die Kandidaten pochenden Herzens, den Kopf voll Formalstufen, in Gegenwart ihrer gestrengen Seminarlehrer und der noch gestrengeren Mitschüler ihre ersten Versuche im Unterrichten anstellen müssen. Ruhig hören während der ersten Tage die Zöglinge dem Übungslehrer zu, der sie dann bald eine Lektion erteilen lässt, wobei er sie auf Fehler aufmerksam macht. Mit dem wachsenden Selbstvertrauen und der zunehmenden Kraft werden den Praktikanten immer mehr Aufgaben zugeteilt, bis sie schliesslich eine ganze Klasse zu führen haben.» (LUSTENBERGER 2003, 47-49)

Ab 1909 nahmen, quasi immer ausnahmsweise und als Gäste, auch immer einige Jünglinge am Unterricht teil und absolvierten die Patentprüfungen. 1911 wurde die Ausbildung auf vier Jahre verlängert, vor allem auch, damit die theoretische und schulpraktische Ausbildung nebeneinander durchgeführt werden konnten und so die in der Übungsschule Praktizierenden dem Theorieunterricht nicht weiterhin fernbleiben mussten. Die Jahrzehnte bis 1950 waren durch verschiedene Krisen und vor allem durch Entbehrungen gekennzeichnet. Die städtische Lehrerbildung wurde oft zum Zankapfel zwischen liberalen und konservativen Kräften. Nach 1950 folgte eine Periode des Wachstums und damit des Ausbaus; ab 1967 (und dann wiederum ab 1980) wurden zwei, ab 1970 bis 1979 sogar drei Seminarklassen geführt. Damit war das Seminar Musegg zahlenmässig die bedeutendste Lehrerbildungsstätte der Zentralschweiz. In einem Bericht über die luzernische Bildungspolitik und Lehrerbildung hatte man 1969 grundsätzlich für eine Beibehaltung des seminaristischen Weges und für ein Ausbaukonzept auf der Musegg plädiert; diese Ausrichtung wurde noch 1992 bestätigt. Aber die finanzpolitische Entwicklung und der Lehrerüberfluss liessen die Pläne schrumpfen. Hinzu kamen wiederum teils turbulente Auseinandersetzungen um die Mittelschulen der Stadt auf der Musegg. 1994 beschloss der Souverän, dass die bislang städtische Lehrerbildung auf der Musegg an den Kanton Luzern übergehen solle. Damit war das Ende dieser Ära per 1997 besiegelt. Auch die

folgenden zehn Jahre waren und sind eine Übergangszeit: Mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung und der Gründung der Pädagogischen Hochschule auf der Musegg läuft die seminaristische Lehrerbildung 2007 endgültig aus.

Die Seminaristinnen und Seminaristen des Lehrerinnen- und Lehrerseminars auf der Musegg kommen aus der ganzen Region Luzern. Die fünfjährige Ausbildung führt zu einer integralen Unterrichtsberechtigung vom 1.-6. Schuljahr.

Bündner Lehrerseminar Chur (Kanton Graubünden)

Obwohl der Grosse Rat des Kantons Graubünden bereits 1803 ein «Kantons-Seminarium» errichten wollte, um «öffentliche Lehrer und Schulmeister für die Ortsschulen» heranzubilden (BUNDI 2004, 55-69),¹⁴² wurden Jugendliche, die sich zu «guten Dorfschulmeistern» ausbilden lassen wollten, vorerst in die Evangelische Kantonsschule in Chur aufgenommen. Sie wurden allerdings zusätzlich in «besonderen Schullehrerfächern», nämlich in Pädagogik und Methodik, unterrichtet und sollten «bei geeigneten Stadtschullehrern in Chur hospitieren und sich im Unterrichten üben» (ebd.). Bis 1850 wurden auf diese Art über hundert Volksschullehrer ausgebildet, bevor sich die Seminarabteilung 1852 verselbständigte, einen eigenen Seminardirektor und eine sechsklassige «Musterschule» als Seminarübungsschule erhielt. Seminardirektor Largiadèr erläuterte 1864 seine Vorstellungen zur Lehrerbildung dem Grossen Rat. Danach «brauchten die angehenden Lehrer nicht jene Mengen an Wissen, wie das für zukünftige Ingenieure, Kaufleute, Juristen oder Pfarrer erwünscht sei; vielmehr müsste für Seminaristen z.B. die Sprachbildung aufs engste mit der Geschichtsbildung zusammenhängen, da die Geschichte eines Volkes der Sprache, die es rede, erst Leben und Farbe gebe. Das Seminar müsse die Naturwissenschaften derart vermitteln, dass der künftige Lehrer wichtige, nicht alle, Naturerscheinungen exemplarisch seinen Schülern erklären könne» (ebd.).

Seminardirektor Wiget prägte ab 1880 die pädagogisch-methodische Ausbildung. Zuvor war Wiget an Ziller's Übungsschule in Leipzig gewesen und brachte die «Herbart-Zillerschen Formalstufen» ins Bündnerland. Er verbreitete sie sowohl durch seinen Unterricht im Seminar wie auch in den «Bündner Seminarblättern» und im «bündnerischen Lehrerverein». Die Methode war im Kanton nicht unbestritten, nicht zuletzt wegen des Inhalts der dieser Methode angepassten Lehrmitteln und ihrem «germanischen Gedankengut, den deutschen Märchen und Sagen». Das führte beispielsweise dazu, dass im romanischen Vorderrheintal die deutschen Heldensagen durch Geschichten über die Missionsarbeit des ersten christlichen Glaubensboten Sigisbert ersetzt wurden. Wiget hatte neben dem berufstheoretischen Konzept auch ein System der berufspraktischen Ausbildung etabliert, das sich in dieser Art bis ungefähr 1950 hielt:

«Jeder Seminarist hatte für seine Lektion eine ausführliche Präparation vorzubereiten, die vom Übungslehrer korrigiert und zur Verbesserung zurückgegeben wurde. Nach erteilter Problektion fand unter Beteiligung der ganzen Seminaristenklasse, des Übungslehrers und des Seminardirektors eine Konferenz mit Aussprache statt, an welcher Kritik geübt, die Fehler besprochen und Ratschläge erteilt wurde.» (BUNDI 2004, 55-69)

¹⁴² Die Angaben zur Geschichte des Bündner Lehrerseminars sind dem Kapitel von BUNDI (2004, 55-69) und die weiteren Daten dem Jubiläumsbuch «200 Jahre Bündner Kantonsschule 1804-2004» entnommen.

Die Phase der beiden Seminardirektoren Wiget und Conrad und deren prägendes Wirken hinsichtlich der pädagogisch-methodischen und berufspraktischen Ausbildung wird als «Mitte und Zenith» des Bündner Lehrerseminars Chur bezeichnet. (ebd.) Die 1880 auf vier Jahr verlängerte Ausbildungsdauer bestand bis 1954. Neben der deutschsprachigen wurden am Bündner Lehrerseminar auch Abteilungen in romanischer und italienischer Sprache geführt; diese Besonderheit entfiel mit der Pädagogischen Fachhochschule. 1883 war die erste Frau ins Seminar eingetreten, welche allerdings in der Folge trotz guter Zeugnisse keine Stelle fand. Später tauchten vereinzelt die Namen von Frauen in den Schülerlisten¹⁴³ auf, und in der Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg waren pro Klasse durchschnittlich ungefähr 15% Frauen; nach dem Zweiten Weltkrieg stieg die Zahl kontinuierlich an: 1950: 27%, 1960: 42%, 1970: 50%, 1980: 55%, 1990: 59%, 2000: 65%, 2003: 83%.

Die 1954 erfolgte Verlängerung der Ausbildung auf fünf Jahre erlaubte einen Ausbau vor allem hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung. In der Umstrukturierung von 1967 wurde unterschieden zwischen dem dreijährigen Unterseminar mit dem Schwerpunkt Allgemeinbildung und dem Oberseminar mit dem Schwerpunkt in der beruflichen Ausbildung und mit mehreren, längerdauernden Land- und Stadtpraktika. 1976 wurde im Zuge der Regionalisierung¹⁴⁴ ein kantonales Unterseminar im Engadin gegründet, dessen Schüler dann das Oberseminar in Chur besuchten. Die Seminaristen rekrutierten sich vorwiegend aus dem ländlichen Gebiet des ganzen Kantons Graubünden; damit war das Bündner Lehrerseminar für die interessierten jungen Menschen aus dem Bauern-, Handwerker- und Arbeiterstand der ländlichen Regionen quasi ein «Ersatzgymnasium».

Die Struktur von 1967 blieb im Wesentlichen bis zum Schluss erhalten. Im Rahmen der schweizweit geführten Reformdiskussionen ab 1990 wurden verschiedene Modelle für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Graubünden geprüft; schliesslich entschied man sich für die Variante mit einer allgemeinen Maturität plus dreijähriger Fachhochschule. Diese neue Ausbildung an der Pädagogischen Fachhochschule Graubünden begann im Herbst 2003. Nach einer Übergangsphase wird 2005 das traditionelle Bündner Lehrerseminar endgültig Geschichte sein.

Evangelische Mittelschule Schiers (Kanton Graubünden)

Dem «Jahresbericht der freiwilligen Schullehrerbildungs- und Rettungsanstalt in Schiers, Kanton Graubünden vom November 1837 bis Ende des Jahres 1838»¹⁴⁵ kann entnommen werden, dass das Seminar Schiers als Folge des «Bedürfnisses nach tüchtigen, in lebendig-christlichem Geiste wirkenden Schullehrern» gegründet wurde. Damit stand das private und evangelische Seminar Schiers in nachbarlicher Konkurrenz zur Lehrerausbildung, die einige Jahre zuvor der damaligen evangelischen und katholischen Kantonsschule Chur angegliedert worden war. Im Jahr 1872 wurde

¹⁴³ Die vollständige und detaillierte Schülerliste aller Seminaristen und Seminaristinnen des Bündner Lehrerseminars von 1852-2003 (CD zum Jubiläumsbuch; siehe obige Anmerkung) ermöglicht interessante Einblicke hinsichtlich dieser Entwicklung; vgl. dazu auch BUNDI 2004, 62-64.

¹⁴⁴ Vgl. dazu die obenstehende Geschichte des Staatlichen Seminars Spiez im Kanton Bern

¹⁴⁵ Vgl. dazu die Schrift «Fast alles schon dagewesen. Ein Leseheft mit Bildern zum Abschied von 166 Jahren Lehrerbildung an der Evangelischen Mittelschule Schiers» von WALTER LERCH, herausgegeben im Dezember 2002. Die Angaben und Zitate zur Geschichte der EMS stammen aus dieser Schrift, die weiteren Angaben verdanke ich Frau Barbara Zwygart, ehemalige Lehrerin für Allgemeine Didaktik an der EMS.

in Schiers eine sechsklassige «Musterschule» als Übungsschule für die Seminaristen eingerichtet. Diese Seminaristen stammten einesteils aus dem Bündnerland, kamen aber auch von weiter her nach Schiers: «21 Bündner, 8 St. Galler, 5 Aargauer, 4 Thurgauer, 3 Appenzeller, 1 Zürcher, 1 Basellandschäftler, 1 Russe» bildten 1876/77 die Seminarklasse. Ab 1893 wurde Schiers zu einer Lehranstalt mit einem Seminar und einem Vollgymnasium, ab 1926 wurden auch Mädchen (zunächst als externe Schülerinnen, ab 1974 auch ins Internat) in allen Abteilungen aufgenommen. Bereits 1895 wurde die Ausbildungszeit für die Lehrer auf obligatorische 4 Jahre verlängert. 1959 wurde die Lehranstalt in Evangelische Mittelschule Schiers umbenannt. Erst 1967 erlangte Schiers die Anerkennung eines eigenen Lehrpatentes durch den Kanton Graubünden.

1980 musste die bisherige Übungsschule mangels Schülern aufgehoben und damit der Lehrübungsbetrieb in die Dorfschule verlagert werden. Dennoch bildeten die didaktische und berufspraktische Ausbildung in der EMS einen Schwerpunkt. 1982 wurde das sogenannte «Flury-» und frühere «Doktorhaus» in ein Zentrum für die berufspraktische Ausbildung umgestaltet, das im Obergeschoss ein «Didaktiklabor» enthielt. Ab 1993 wurde das Ende des Seminars in Schiers absehbar, vor allem als 1995 die Kantonsregierung die Weichen in Richtung einer Pädagogischen Fachhochschule Graubünden stellte. Die letzten Patentprüfungen fanden 2003 statt.

Grundsätzlich wurde an die EMS pro Jahrgang immer nur eine Klasse mit 18-22 Seminaristen und Seminaristinnen aufgenommen. Der Frauenanteil stieg in den letzten zwanzig Jahren stetig und bewegte sich im Rahmen von 65-90%.

Ab ungefähr 1980 entwickelte sich die Seminarabteilung hinsichtlich des Einzugsgebietes zu einer Talschaftsschule, welche die Gebiete Prättigau, Herrschaft und «Fünf Dörfer», Landschaft Davos und einige weitere Teile des Bündnerlandes umfasste. Einige Seminaristinnen und Seminaristen aus abgelegenen Dörfern wählten die EMS wegen der Möglichkeit, im Internat zu wohnen. Fast in jedem Jahrgang besuchten 1-3 Seminaristinnen und Seminaristen aus anderen Kantonen die Seminarabteilung der EMS.

Die Ausbildung umfasste bis zum Vordiplom (am Ende des ersten Jahres am Oberseminar) hauptsächlich allgemeinbildende Fächer. Im Abschlussjahr lag der Schwerpunkt in den berufsbildenden Fächern Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktiken und in der Berufspraxis. Die Absolventinnen und Absolventen der EMS erhielten ein Lehrpatent mit der Unterrichtsberechtigung in der Primarschule (1.-6. Schuljahr) und in allen Fächern mit Ausnahme des Handarbeitens (textiles Gestalten).

Alle diese Ausbildungsinstitutionen für Lehrer und Lehrerinnen der Volksschulstufe haben die Gemeinsamkeit, dass die Absolventen und Absolventinnen im Rahmen ihrer Ausbildung mehrere Lehrpraktika durchliefen und am Schluss ihrer Ausbildung ein Diplom mit der Unterrichtsberechtigung für die Volksschule (wenn auch auf verschiedenen Stufen) erhielten. Zudem ist und war in allen diesen Ausbildungsinstitutionen der «Theorie-Praxis-Bezug» ein von Anfang an die Ausbildung bestimmender zentraler Aspekt. Man versuchte überall und immer wieder, den Theorie-Praxis-Bezug zu thematisieren und mittels verschiedener, auch ausbildungsstruktureller Massnahmen (meist durch die Gründung und Führung institutionseigener «Übungs- und Musterschulen») zu optimieren.

Ein letztes und – wortwörtlich – abschliessendes gemeinsames Merkmal der in die vorliegende Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen ist, dass sie

zum Zeitpunkt des Beginns dieser Untersuchung noch existierten und dass es sie beim Abschluss dieser Arbeit nicht mehr gibt oder bald nicht mehr geben wird. «Tempora mutantur, nos et mutamur in illis!»¹⁴⁶

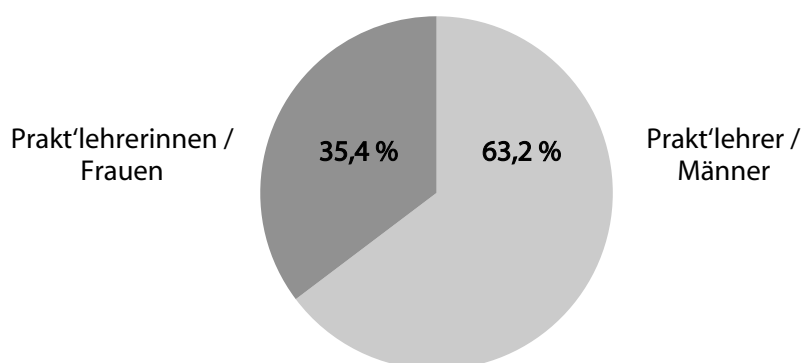
6.4.2 Praktikumslehrer und Praktikumslehrerinnen (PraL)

Als Praktikumslehrer (PraL) werden hier generell diejenigen Lehrer bezeichnet, die einerseits selbst als Lehrer auf der Volksschulstufe (1.-9. Schuljahr) unterrichten und andererseits und zusätzlich an der berufspraktischen Ausbildung einer Institution der Lehrerbildung beteiligt sind. Die Funktion als PraL wird von allen Lehrern freiwillig ausgeübt. Die diesbezügliche Verpflichtung basiert auf (nachstehend näher erläuterten) unterschiedlichen Verbindungen mit der Ausbildungsinstitution.

Anzahl, Geschlechterverteilung und Altersstruktur

Die Fragebogen wurden (gemäss Tabelle 2) von insgesamt 359 PraL beantwortet. Die Quoten der Geschlechter entsprechen gemäss Abbildung 1 mit 63,2% Praktikumslehrern/Männern und 35,4% Praktikumslehrerinnen/Frauen (1,4% ohne Angabe des Geschlechtes) einem Verhältnis von ungefähr 2:1 (d.h. $\frac{2}{3}$ Männer und $\frac{1}{3}$ Frauen).

Abbildung 1 : **Geschlechterverteilung der Praktikumslehrer und -lehrerinnen**

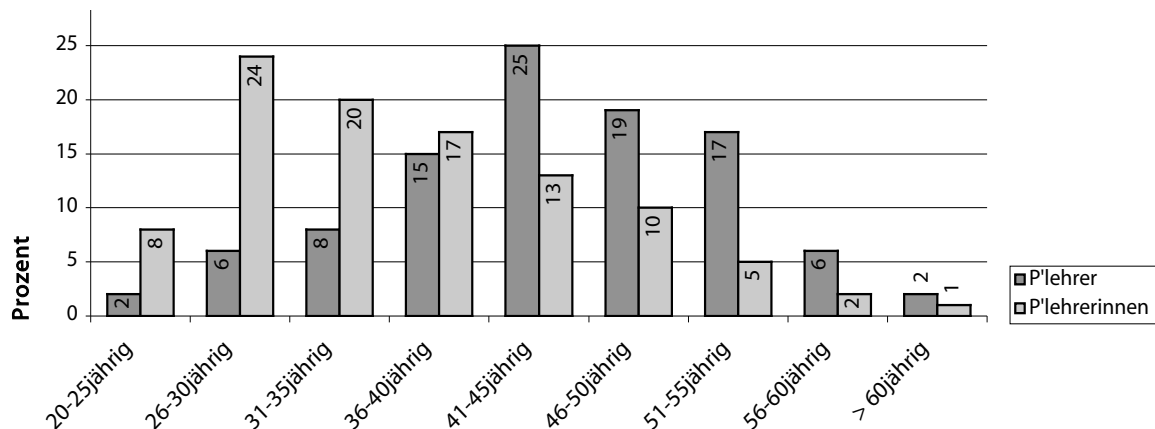


Anmerkungen:

- Darstellung der prozentualen Verteilung der Geschlechter der PraL
- Praktikumslehrer N = 227, Praktikumslehrerinnen N = 127
- Missing/keine Antwort : 1,4%

Das Durchschnittsalter der gesamten Stichprobe der PraL (Männer und Frauen) beträgt 41,4 Jahre. Hinsichtlich der Altersstruktur der Stichprobe der PraL zeigt sich gemäss Abbildung 2 eine deutlich unterschiedliche Verteilung der Männer und Frauen. Bei den Männern ist die Spitze in der Altersgruppe der 41-45-Jährigen, das Durchschnittsalter beträgt 43,6 Jahre. Bei den Frauen dagegen ist die Altersspitze derjenigen Lehrerinnen, welche als PraL in der Lehrerbildung mitwirken, in der Altersgruppe der 26-30-Jährigen, und ihr Durchschnittsalter beträgt 35,9 Jahre. Anteilsmässig sind also im Vergleich zu den Männern deutlich mehr jüngere Frauen in der Funktion als PraL tätig.

¹⁴⁶ Der Satz von Kaiser Lothar I. (795-855) und John Owen (Epigrammata; Leipzig 1615), «Die Zeiten ändern sich und wir uns mit ihnen», gilt sowohl für die Lehrerbildung insgesamt wie auch für die hier porträtierten Lehrerbildungsinstitutionen und die Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen.

Abbildung 2 : **Altersstruktur der Praktikumslehrer und -lehrerinnen****Anmerkungen:**

- Vorgegebene Alterskategorien
- Darstellung der prozentualen Verteilung der Alterskategorien der Praktikumslehrer und der Praktikumslehrerinnen (total je 100%)
- Praktikumslehrer N=227, Praktikumslehrerinnen N=127
- Missing/keine Antwort : 1%

Ungefähr die Hälfte aller PraL (51%) sind in der Altersgruppe der 36-50-Jährigen; 29% sind in der Altersgruppe der 20-35-Jährigen und 20% in der Altersgruppe der über 50-Jährigen. Der durchschnittliche PraL hat demnach rund zwanzig Jahre Berufserfahrung. Aber sowohl jüngere Lehrer und vor allem jüngere Lehrerinnen mit 5-10 Jahren Berufserfahrung wie auch ältere mit über 30 Jahren Berufserfahrung üben die Funktion als PraL aus. Im Verhältnis zu den Stud ist der PraL durchschnittlich ungefähr 20 Jahre älter.

Erfahrung in der Funktion als PraL

Die PraL der Stichprobe haben bis zum Zeitpunkt der Untersuchung durchschnittlich ungefähr 11 Praktika (Männer), respektive 8 Praktika (Frauen) begleitet. Die Verteilung der Anzahl der bis zum Zeitpunkt der Untersuchung begleiteten Praktika zeigt, dass 37% der PraL (Männer und Frauen) 1-5 Praktika durchgeführt haben, 23% der PraL 6-10 Praktika, 17% 11-15 Praktika, 8% der PraL 16-20 Praktika, 9% 21-30 Praktika und 6% der PraL >30 Praktika. 50% der PraL haben bis zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 5 und 10 Praktika begleitet. Tendenziell gehören zur Gruppe derjenigen PraL, welche eher weniger Praktika durchgeführt haben mehr Frauen, während die Männer vor allem in der Gruppe mit über 20 durchgeführten Praktika deutlich dominieren. Insgesamt können demnach die PraL der Stichprobe als mehrheitlich in ihrer Funktion erfahrene PraL bezeichnet werden.

Anstellung und Verpflichtung als PraL

In den in diese Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen gibt es hauptsächlich zwei Formen, wie Lehrer als PraL mit einer Ausbildungsinstitution verbun-

den sind: entweder als Übungslehrer¹⁴⁷ mit einer üblicherweise festen Verpflichtung gegenüber der Ausbildungsinstitution, oder als Praktikumslehrer mit einer fallweisen Verpflichtung von einem Praktikum zum nächsten.

Die Übungslehrer (9,3% der Stichprobe; annähernd gleiche Werte für männliche und weibliche PraL) sind Lehrer, die in Klassen und Schulen der Volksschulstufe (d.h. der Zielstufe der Studierenden) unterrichten. Diese Klassen und Schulen entsprechen – auch hinsichtlich ihrer Verbindung mit einer Ausbildungsinstitution – der traditionellen «Musterschule» (siehe Abschnitt 1.1.2 im Theorieteil). Die Studierenden absolvieren hier vor allem einzelne Übungslektionen oder Halbtagespraktika, gelegentlich auch umfassendere Praktika.¹⁴⁸ Die Übungslehrer sind in der Regel fest und arbeitsrechtlich geregelt mit der Ausbildungsinstitution verbunden, und ihre Funktion als PraL wird dementsprechend als fixer Teil ihres Arbeitspensums ausgewiesen und entlohnt.¹⁴⁹

Die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen haben unterschiedliche Traditionen hinsichtlich der Verpflichtung von Übungs- und/oder Praktikumslehrern. In der Stichprobe sind sowohl Ausbildungsinstitutionen mit Übungslehrern erfasst (Seminar Lerbermatt Bern, Seminar Spiez, Seminar Baldegg, Seminar Schiers) wie auch solche ohne Übungslehrer (alle übrigen).¹⁵⁰

Eine grosse Mehrheit der PraL (89,8% der Stichprobe; fast identische Werte für männliche und weibliche PraL) wirken als Praktikumslehrer ohne feste oder längerdauernde Verpflichtung bei einer bestimmten Ausbildungsinstitution. Diese PraL entscheiden jeweils frei und nach eigenem Ermessen, ob sie an ihren Klassen ein Praktikum durchführen wollen oder nicht. Allerdings gibt es auch in dieser Gruppe gewohnheitsbedingte Verbindungen zwischen PraL und Ausbildungsinstitutionen, so dass diese PraL – z.B. regional bedingt oder von ihrer eigenen Ausbildung her – immer wieder Studierende einer bestimmten Ausbildungsinstitution betreuen.

6.4.3 Studierende (Stud)

Die Auswahl der Studierenden¹⁵¹ innerhalb der in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen erfolgte zufällig, aber (aus organisatorischen Gründen) klassen-, respektive studienjahrgangsweise.

¹⁴⁷ Die Bezeichnung variiert; Lehrer in dieser Funktion werden in einigen Kantonen und Ausbildungsinstitutionen auch als «Mentoren» oder «Praktilehrer» u.ä. bezeichnet.

¹⁴⁸ Dieses traditionelle Muster wird in einer Variante im Kanton Bern unter der Bezeichnung «Partnerschule» im Rahmen der Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wiederum aufgenommen, wobei die Lehrer dieser Partnerschulen neben der Durchführung von verschiedenen Praktika auch weitere Funktionen im Rahmen der berufspraktischen wie auch der berufstheoretischen Ausbildung übernehmen (wie z.B. Beiträge aus der Praxis zu spezifischen Themen im Rahmen des Theorieunterrichts in Pädagogischer Psychologie, Allgemeiner Didaktik oder einer Fachdidaktik).

¹⁴⁹ Ein Beispiel dafür sind die Übungslehrer der bernischen Seminare, welche mit bis 7% ihrer gesamten Anstellung in der Funktion als PraL verpflichtet und auch dementsprechend entlohnt wurden.

¹⁵⁰ Die (zufällige) Auswahl der PraL für die Datenerhebung dieser Untersuchung ist auch durch die Struktur der Befragung bedingt: Studierende in Abschlusspraktika sind selten oder nie bei Übungslehrern, während die Lehrübungen der Studierenden in der Anfangsphase ihrer Ausbildung meist bei Übungslehrern durchgeführt werden.

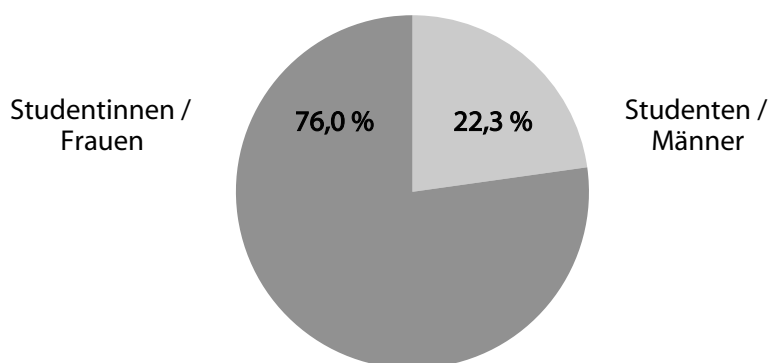
¹⁵¹ Die Bezeichnung «Studierende» ist für Schüler der Mittelschulstufe, auf welcher die meisten der einbezogenen Ausbildungsinstitutionen angesiedelt waren, bisher unüblich. Da aber die in diesen Institutio-

Obwohl dies für einige Fragestellungen interessant gewesen wäre, konnten aus verschiedenen Gründen¹⁵² die Teams oder Einheiten «Praktikumslehrer plus diejenigen Studierenden, welche bei genau diesem Praktikumslehrer waren» nicht erfasst werden. Demzufolge bilden die Praktikumslehrer und die Studierenden je eine Gruppe, die zwar hinsichtlich verschiedener Faktoren (z.B. Ausbildungsinstitution, Alter oder Geschlecht) differenziert und verglichen werden können, ohne dass aber im einzelnen Zuordnungen zwischen PraL und Stud möglich wären.

Anzahl, Geschlechterverteilung und Altersstruktur der Studierenden

Der Fragebogen wurde (gemäss Tabelle 2) von insgesamt 488 Stud aus zehn verschiedenen Ausbildungsinstitutionen beantwortet.

Abbildung 3 : **Geschlechterverteilung der Studierenden**



Anmerkungen :

- Darstellung der prozentualen Verteilung der Geschlechter der Stud
- Studentinnen / Frauen N = 371, Studenten / Männer N = 109
- Missing/keine Antwort : 1,7%

Gemäss Abbildung 3 sind 371 Stud oder 76,0% Studentinnen/weibliche Stud, 109 Stud oder 22,3% sind Studenten/männliche Stud (8 Stud oder 1,7% ohne Angabe des Geschlechtes), was einem Verhältnis von ungefähr 3:1 entspricht (d.h. $\frac{3}{4}$ weibliche Stud und $\frac{1}{4}$ männliche Stud im Rahmen der Stichprobe).¹⁵³

Die Altersstruktur der Stichprobe der Stud in Abbildung 4 zeigt bei den Studenten eine Spitze in der Altersgruppe der 20-Jährigen und bei den Studentinnen in der

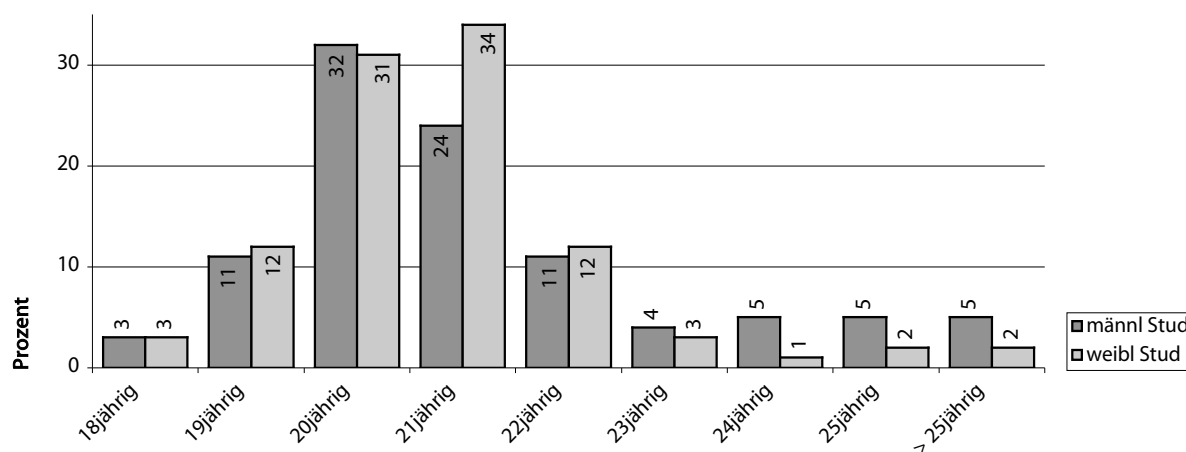
nen üblicherweise verwendete Bezeichnung «Seminaristen» für die Absolventen eines (Lehrer-) Seminars missverständlich sein könnte und für die Studierenden des Sekundarlehrantes der Universität Bern (SLA) und der Maturitätsbezogenen Lehrerbildung Bern (MLB) nicht zutrifft, wird hier die allgemeine Bezeichnung «Studierende» für sämtliche befragten Absolventen aller Ausbildungsinstitutionen verwendet.

¹⁵² Datenschutz, erhebliche zusätzliche organisatorisch-administrative Probleme sowie das Risiko einer erheblich kleineren Rücklaufquote führten dazu, dass auf dieses Vorhaben verzichtet werden musste; siehe Abschnitt 6.2.1.

¹⁵³ Die Geschlechterverteilung in der Stichprobe widerspiegelt die Tendenz zur «Feminisierung» des Lehrerberufes (vgl. WILD-NÄF 2001, 146f), und sie stimmt überein mit den Verhältnissen, wie sie vom Schweizerischen Bundesamt für Statistik 1997 dargestellt werden, wonach «die Frauen eine deutliche Mehrheit unter den erwerbstätigen Lehrkräften der Volksschule und der obligatorischen Schule bilden» (zitiert nach WILD 2001, 147), sowie mit den Daten des breit angelegten NF-Projektes über die «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» (OSER & OELKERS 2001). Im Studienjahr 2003/04 waren beispielsweise von insgesamt 1601 Studierenden in der Lehrerbildung an der Universität Bern 66% Frauen (nach Angaben der Universität Bern).

Altersgruppe der 21-Jährigen. Das Durchschnittsalter aller Studierenden beträgt 20,9 Jahre; bei den Studenten sind es 21,2 Jahre und bei den Studentinnen 20,4 Jahre. In der Stichprobe gibt es deutlich mehr Studenten als Studentinnen, welche älter als 23-jährig sind.

Abbildung 4 : **Altersstruktur der Studierenden**



Anmerkungen :

- Vorgegebene Alterskategorien
- Darstellung der prozentualen Verteilung der Alterskategorien der Studierenden, getrennt nach männlichen und weiblichen Studierenden (total je 100%)
- Männliche Studierende N = 108, weibliche Studierende N = 367
- Missing/keine Antwort : 2,7%

Die Verteilung widerspiegelt den Einbezug von zwei Gruppen von Studierenden mit einem unterschiedlichen Altersschwerpunkt: Einerseits und grossmehrheitlich sind dies Studierende im Rahmen der seminaristischen Lehrerbildung (Mittelschulstufe / Sekundarstufe 2), welche üblicherweise ihre Ausbildung im Alter von ungefähr 21 Jahren (d.h. nach 9 Jahren Volksschule und 5 Jahren Mittelschule / Lehrerausbildung) abschliessen, und andererseits Studierende in einer auf der Maturität basierenden Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Volksschulstufe (SLA und MLB). Die Studierenden der seminaristischen Ausbildung entsprechen in der Untersuchung 86% (wobei in dieser Gruppe auch vereinzelte im Vergleich zur Jahrgangsguppe ältere Studierende sind), diejenigen der maturitätsbasierten Ausbildung 14%. In dieser Hinsicht kann die Verteilung auf die beiden Gruppen für die Lehrerbildung der deutschsprachigen Schweiz als repräsentativ bezeichnet werden.

Ausbildungsstand der Studierenden

Die Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung – entsprechend den unterschiedlichen Strukturen der Ausbildungsinstitutionen – auch einen unterschiedlichen Stand in ihrer Ausbildung. Die Verteilung hinsichtlich der Ausbildungsjahre entspricht dem Bild der Verteilung auf die verschiedenen Praktika (siehe Tabelle 3): Die meisten Studierenden (388, entsprechend 80%) sind in ihrem vierten oder fünften, d.h. dem vorletzten oder letzten Ausbildungsjahr, eine kleinere Gruppe (48 / 10%) im ersten Ausbildungsjahr, in welchem sie Lehrübungslektionen oder ein Ein-

führungspraktikum absolvierten; die übrigen sind im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr.

Im Mittel hatten die Studierenden vor der Untersuchung bereits 2,4 Praktika absolviert (N = 485; Missing/keine Antwort: 1%). Für 26% war das Praktikum, auf welches sich die Untersuchung bezog, das erste oder zweite Praktikum; diese Studierenden haben dementsprechend eine eher geringe Erfahrung mit schulpraktischen Studien. Für 29% war es das dritte Lehrpraktikum im Rahmen ihrer Lehrerbildung. 44% hatten im Rahmen ihrer Ausbildung zuvor bereits vier, fünf oder sechs Praktika absolviert und dementsprechend viele und vielfältige Praktikumserfahrungen gemacht.¹⁵⁴

6.4.4 Lehrpraktika

Die schul- oder berufspraktischen Studien¹⁵⁵ werden in der LLB formal und strukturell je nach Ausbildungsphase und Zielsetzungen auf verschiedene Art und Weise realisiert. Dieser Situation entsprechend sollte möglichst die ganze Bandbreite von UNB im Rahmen der strukturell und inhaltlich unterschiedlichen Typen und Formen von Lehrpraktika mit ihrer charakteristischen Disparität in die Untersuchung einbezogen werden. Nachfolgend werden zuerst die verschiedenen Typen und Formen von Praktika beschrieben und anschliessend die erfassten Praktikumsklassen.

Typologie der Praktika

Die berufspraktische Ausbildung von Lehrern umfasst verschiedene Formen von Unterrichtspraktika, von der Lehrübungsstunde bis zum umfassenden und komplexen Abschlusspraktikum. Die Terminologie für die verschiedenen Praktika differiert zwischen den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen geringfügig, ist aber hinsichtlich der gemeinten Funktion und Stellung des jeweiligen Praktikums in jedem Fall eindeutig.

- *Lehrübungsstunden* sind in der Regel Einzellektionen, welche im Rahmen einer sogenannten Übungs- oder Partnerschule der Volksschulstufe von einer oder mehreren Studierenden gehalten und dann besprochen werden. Im Gegensatz zu theoriebegleitenden Übungen finden Lehrübungsstunden regelmässig (z.B. jeweils an einem bestimmten Vormittag) über einen definierten Zeitraum (z.B. ein Quartal oder ein Semester im Schuljahr) statt.
- *Einführungs- oder Orientierungspraktika* ermöglichen den Studierenden zu Beginn der berufspraktischen Ausbildungsphase einerseits Einblicke in das künftige Berufsfeld sowie andererseits erste eigene Unterrichtserfahrungen. Einführungspraktika dauern üblicherweise 1-3 Wochen und umfassen insgesamt einige wenige bis 20 Lektionen selbständigen Unterrichtens.
- *Zwischen- oder Fachpraktika* sind konzeptionell in der mittleren Phase der beruflichen Ausbildung – nach dem Einführungs- und vor dem Abschlusspraktikum –

¹⁵⁴ Für die Beantwortung der Fragen in der Untersuchung bezogen sich die Studierenden jeweils nur auf *ein* Praktikum, und zwar auf das zuletzt absolvierte.

¹⁵⁵ Ebenso wenig wie die Bezeichnung «Studierende» für die Absolventen der Lehrerbildung ist der Begriff «schulpraktische» oder «berufspraktische Studien» etabliert. Die Bezeichnungen dafür lauten üblicherweise «Praktika» oder «Lehrpraktika», welche diesem Usus entsprechend hier übernommen werden.

angesiedelt und haben in der Regel einen explizit fachlichen, respektive fachdidaktischen Ausbildungsschwerpunkt. Sie beinhalten die Lektionen eines bestimmten Faches oder einer Fächergruppe (auch an mehreren Klassen) und umfassen ungefähr 30 bis 60 Lektionen Unterricht durch die Studierenden.

- In den *Abschlusspraktika* unterrichten die Studierenden üblicherweise umfassende inhaltliche Themenkomplexe, meist in verschiedenen Fächern sowie in eigener Verantwortung, aber im Dabeisein des PraL. Abschlusspraktika dauern mindestens 3 bis maximal 6 Wochen und umfassen dementsprechend ungefähr 50 bis gegen 100 Lektionen Unterricht.

Die Verteilung der Stichprobe hinsichtlich der verschiedenen Praktikumstypen gemäss Tabelle 4 zeigt sowohl bei der PraL wie auch bei den Stud einen Schwerpunkt bei den Abschlusspraktika (PraL 54%, Stud 38%) und bei den Zwischen-/Fachpraktika (PraL 30%, Stud 38%). Die auffallende Differenz bei den Lehrübungsstunden (PraL 4%, Stud 14%) lässt sich daher erklären, dass in der Regel ein einzelner PraL gleichzeitig eine kleinere Gruppe von 2-3 Stud in diesen Einzelstunden betreute.

Tabelle 4 : **Verteilung der Stichprobe hinsichtlich der verschiedenen Praktikumstypen**

<i>Praktikumstyp</i>	Anteile der von den PraL angebotenen Praktika	Anteile der von den Stud durchgeführten Praktika
- <i>Lehrübungsstunden</i>	12 / 4%	61 / 14%
- <i>Einführungspraktikum</i>	40 / 12%	46 / 10%
- <i>Zwischen- oder Fachpraktikum</i>	96 / 30%	170 / 38%
- <i>Abschlusspraktikum</i>	175 / 54%	171 / 38%

Anmerkungen :

- Vorgegebene (auf der Basis der Voruntersuchung gebildete) Kategorien, welche den üblichen Praktikumstypen in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der ausgewählten Ausbildungsinstitutionen entsprechen
- Die Zahlen der PraL und Stud differieren, weil PraL und Stud nicht als «Praktikumsteam» zusammen erfasst werden konnten und demnach entweder Antworten sowohl von PraL und Stud oder nur von PraL oder nur Stud vorlagen
- PraL : N = 323; Stud : N = 448
- Andere Praktikumstypen und Missing/keine Antwort : PraL = 36 / 10%, Stud = 40 / 8% der Gesamtstichprobe

Die Verteilung der Stichprobe darf insgesamt als repräsentativ für die berufspraktische Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz betrachtet werden. Der hohe Anteil von Abschluss- sowie Zwischen-/Fachpraktika in der Untersuchung gewährleistet zudem eine Vertrautheit und breite Erfahrungsbasis der Stud mit den Praktika im Allgemeinen, namentlich aber auch im Blick auf die Unterrichtsnachbesprechungen.

In der Darstellung der Ergebnisse wird eine Differenzierung hinsichtlich der verschiedenen Praktikumstypen nur dann vorgenommen, wenn ein Vergleich dieser Praktikumstypen bezüglich spezifischer Aspekte signifikante Differenzen ergab oder wenn aus andern Gründen eine nach Praktikumstypen differenzierte Betrachtungsweise angebracht erschien.

Praktikumsklassen

Die Praktika in der LLB werden in Schulklassen der Zielstufe der Studierenden durchgeführt. Für die Untersuchung ergab dies eine Verteilung der Praktika auf Klassen vom 1. bis zum 9. Schuljahr, auf der Oberstufe / Sekundarstufe 1 (ab 7. Schuljahr) auch auf verschiedenen Niveaus. Diese Schulklassen stehen den Studierenden als Praktikumsklassen für ihr Lehrpraktikum zur Verfügung. Die Zusammenstellung dieser in der Untersuchung erfassten Praktikumsklassen hinsichtlich der verschiedenen Schulstufen und Niveaus sowie die von den Stud in diesen Klassen durchgeführten Praktika ergibt die Verteilung, wie sie in Tabelle 5 dargestellt ist.

Tabelle 5 : **Praktikumsklassen, die von den PraL für Praktika zur Verfügung gestellt wurden und in denen die Stud ihre Lehrpraktika durchführten**

<i>Altersstufen und Niveaus</i>	Anzahl und Anteile der von den PraL zur Verfügung gestellten Klassen dieser Stufe, resp. dieses Niveaus	Anzahl und Anteile der Klassen, in denen Stud ihre Lehrpraktika durchführten
<i>Altersstufe der Praktikumsklasse(n) :</i>		
- Unterstufe (1.-3. Schuljahr)	77 / 23%	148 / 33%
- Mittelstufe (4.-6. Schuljahr)	114 / 34%	202 / 46%
- Oberstufe (7.-9. Schuljahr)	128 / 38%	65 / 15%
- andere*	15 / 5%	28 / 6%
<i>Niveau oder Schultyp der Praktikumsklasse(n) :</i>		
- Primar- oder Realschule**	225 / 68%	410 / 89%
- Sekundar- / Bezirksschule***	92 / 28%	37 / 8%
- Mehrere Niveaus in gemischten Klassen	12 / 3%	10 / 2%
- Kleinklassen, Spezialklassen****	3 / 1%	5 / 1%

Anmerkungen :

* Z.B. stufenübergreifende Klassen, «Gesamtschulen»

** Die Bezeichnung «Primarschule» wird unterschiedlich verwendet; sie meint in der deutschsprachigen Schweiz teilweise nicht bloss die Grundschulstufe, sondern – analog der Bezeichnung «Realschule» – auch das untere Leistungsniveau der Oberstufe / Sekundarstufe 1

*** Klassen auf dem höheren Leistungsniveau der Oberstufe / Sekundarstufe 1

**** Klassen mit besonderen Schülerinnen und Schülern (z.B. verhaltensauffällige oder lernbehinderte)

Die Zahlen der PraL und Stud differieren, weil PraL und Stud nicht zusammen als «Praktikumsteam» erfasst werden konnten und demnach entweder Antworten sowohl von PraL und Stud oder nur von PraL oder nur Stud vorlagen.

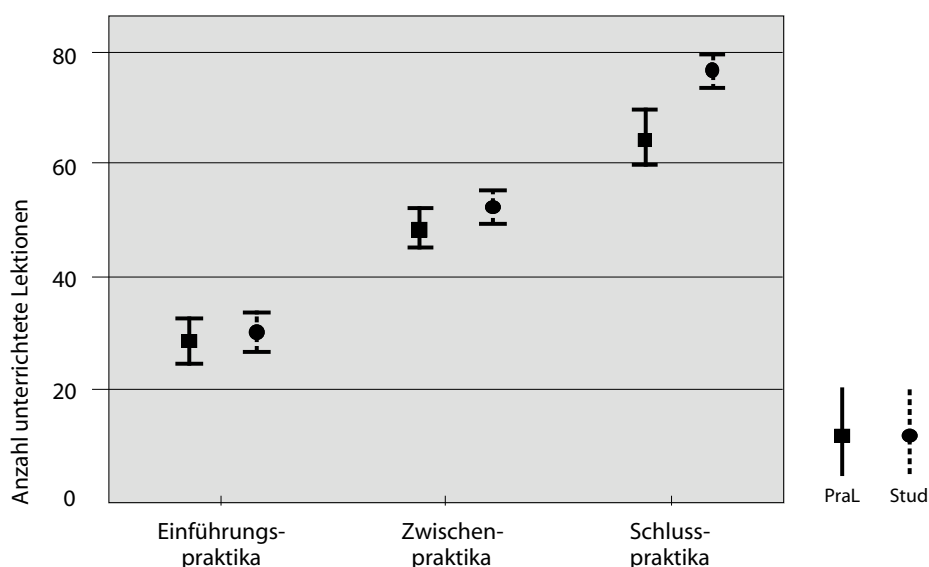
Die Verteilung der Praktikumsklassen gemäss Tabelle 5 widerspiegelt auf Seiten der Studierenden die Verhältnisse hinsichtlich der Unterrichtsberechtigung nach der Grundausbildung: Die Seminaristinnen und Seminaristen in den Kantonen Luzern und Graubünden (d.h. die Seminare Hitzkirch, Baldegg und Pädagogisches Ausbildungszentrum Luzern sowie das Bündner Lehrerseminar und die Evangelische Mittelschule Schiers) erhalten ein Lehrpatent für das 1.-6. Schuljahr, während die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in den Bernischen Seminaren (d.h. die Seminare Lerbermatt Bern, Muristalden Bern, Spiez und MLB Bern) zu einer Unterrichtsberechtigung vom 1.-9. Schuljahr führt. Dementsprechend sind in der Stichprobe die Studierenden in Praktikumsklassen der Unter- und Mittelstufe (1.-6. Schuljahr) mit insgesamt 79% deutlich stärker vertreten als die Studierenden in Praktikumsklassen der Volksschuloberstufe (7.-9. Schuljahr).

Bei den von den PraL zur Verfügung gestellten Klassen sind dagegen die Klassen der Oberstufe mit 38% im Verhältnis zu den Klassen der Unter- und Mittelstufe mit insgesamt 57% entsprechend der Verteilung der Gesamtzahl der Klassen auf der Volksschulstufe vertreten (d.h. mit ungefähr einem Drittel aller Klassen). Das Ungleichgewicht im Verhältnis zu den Praktikumsklassen, in denen die Stud Praktika durchführten, stammt vor allem daher, dass die zurückerhaltenen Fragebogen der PraL aus dem Kanton Bern gegenüber denjenigen aus den beiden Kantonen Luzern und Graubünden überwiegen und hierbei die relativ hohe Anzahl der PraL des Sekundarlehrantes (123 von 359 zurückerhaltenen Fragebogen, siehe Tabelle 2) auffällt. Da die Verteilung der Praktikumsklassen auf die verschiedenen Schulstufen proportional der Verteilung der Schulklassen in etwa entspricht, können die Verhältnisse als unproblematisch und als insgesamt repräsentativ betrachtet werden.

Dauer der Praktika

Den üblichen Ausbildungsstrukturen entsprechend finden in der ersten Phase der beruflichen Ausbildung eher kürzere und später zunehmend längere Praktika statt.

Abbildung 5 : **Anzahl der von den Stud unterrichteten Lektionen in den Praktika, differenziert nach den verschiedenen Praktikumsypen**



Anmerkungen :

- Vorgegebene (auf der Basis der Voruntersuchung gebildete) Kategorien, welche den üblichen Praktikumsypen in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen entsprechen, sowie Kategorien zur Anzahl Praktikumslektionen
- Die Abbildung zeigt das 95% CI (Confidence Interval) und den Mittelwert (als Punkt) der verschiedenen Praktikumsypen, getrennt nach PraL und Stud
- Lesebeispiel: 95% der PraL geben an, dass die Stud im Einführungspraktikum zwischen 25 und 32 Lektion unterrichteten (Mittelwert 28), 95% der Stud geben an, dass sie 27 bis 33 Lektionen unterrichteten (Mittelwert 30). Aus der Graphik wird auch ersichtlich, dass sich die Angaben der PraL und Stud für das Schlusspraktikum signifikant unterscheiden (= es gibt – im Gegensatz zu den andern Praktika – keinen Überschneidungsbereich).
- Lehrübungsstunden und Fachpraktika wurden wegen zu geringem N hier nicht erfasst
- N, differenziert nach Praktikumsypen, PraL/Stud :
Einführungspraktika 40/46, Zwischenpraktika 86/166, Schlusspraktika 176/163

Ein durchschnittliches Lehrpraktikum im Rahmen der Untersuchung umfasst gemäss den Einschätzungen der PraL und der Stud 55 Lektionen, der Hauptbereich

der Praktikumsdauer für sämtliche Praktikumsstypen umfasst 20-80 Lektionen.¹⁵⁶ Wie Abbildung 5 zeigt, sind die Einführungspraktika (mit CI-Werten von 25-30 Lektionen im 95%-Bereich gemäss den Angaben der PraL und 28-34 Lektionen gemäss den Stud) die kürzesten, die Schlusspraktika (mit CI-Werten von 60-70 Lektionen im 95%-Bereich gemäss den Angaben der PraL und 75-80 Lektionen gemäss den Stud) demgegenüber erwartungsgemäss die am meisten Lektionen umfassenden Lehrpraktika. Die Zwischenpraktika liegen auch bezüglich der Dauer (mit CI-Werten von 50-56 Lektionen im 95%-Bereich gemäss den Angaben der PraL und 44-52 Lektionen gemäss den Stud) zwischen Einführungs- und Schlusspraktika. In der Abbildung nicht dargestellt (wegen zu geringem N bei den PraL) ist das Praktikum in der Form von über mehrere Wochen verteilten Lehrübungsstunden (95% CI-Wert gemäss den Angaben der Stud / N=61: 17-22 Lektionen; Mittelwert 20 Lektionen). Erwähnenswert ist, dass die Anzahl der Lektionen pro Praktikumsstyp eine verhältnismässig geringe Streuung aufweist, d.h. dass die verschiedenen Praktikumsstypen auch im Vergleich der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen eine relativ einheitliche Anzahl von Lektionen umfassen.

Beurteilungsformen in den Praktika

Die PraL sind gemäss den Vorgaben durch die Ausbildungsinstitutionen verpflichtet, die Stud in den Lehrpraktika nicht nur zu beraten, sondern hinsichtlich ihrer lehrpraktischen Fähigkeiten auch zu beurteilen.

Tabelle 6 : **Beurteilungsformen in den Lehrpraktika**

Beurteilungsform	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Mündliche Beurteilung	68	74
- Schriftlicher Bericht ohne Bewertung	38	34
- Schriftlicher Bericht mit Bewertung*	55	57
- Bewertung ohne schriftlichen Bericht**	12	7
- andere Formen	4	3

Anmerkungen :

- Fragestellung : «In welcher Form wurden die Stud im Lehrpraktikum beurteilt?»
- Vorgegebene (in der Voruntersuchung erhobene) Kategorien der verschiedenen Beurteilungsformen;
 - * Bewertung mittels Note oder verbal formulierter Qualifikation wie z.B. «bestanden/nicht bestanden»
 - ** Bewertung mittels Note oder notenähnlicher Qualifikation wie z.B. «sehr gut/gut/genügend»
- In der Tabelle ist die prozentuale Verteilung der Einschätzungen der PraL und der Stud dargestellt, wobei Mehrfachnennungen (bei der Kombination verschiedener Beurteilungsformen) vorkommen
- Die Differenzen zwischen den Einschätzungen der PraL und Stud rühren auch daher, dass einige Stud in Zweiergruppen bei demselben PraL waren
- PraL : N = 359; Stud : N = 488
- Missing/keine Antwort : PraL 0%, Stud 0%

Formal umfasst dies verschiedene Arten der Beurteilung, von der bloss mündlichen Beurteilung im Rahmen eines Gesprächs zwischen Stud und PraL bis hin zur

¹⁵⁶ Die relativ hohe Anzahl von Praktikumslektionen ist primär zurückzuführen auf die grosse Zahl der in der Untersuchung erfassten Zwischen- und Fachpraktika sowie Abschlusspraktika, welche in der Regel zwischen 3 und 6 Wochen dauern und gemäss den Angaben der PraL und Stud 40 bis 100 Lektionen umfassen.

Beurteilung mittels einer Note (formalisierte Qualifikation mit einer Zahl oder standardisierten Begriffen) sowie Kombinationen verschiedener Formen (beispielsweise mündliche Beurteilung und schriftlicher Bericht mit oder ohne Bewertung). Der Beurteilungsaspekt prägt zwar das Verhältnis zwischen PraL und Stud, indem die PraL mit dem Übernehmen der Funktion als PraL auch die Pflicht zur Beurteilung der Stud haben und die Stud deshalb von ihnen abhängige Beurteilte sind. Dennoch scheinen die unterschiedlichen Beurteilungsformen keinen messbaren Einfluss auf die in den Ergebnissen dargestellten Aspekte zu haben.

Gemäss Tabelle 6 beurteilten zwei Drittel der PraL ihre Stud mündlich, während umgekehrt drei Viertel der Stud angeben, vom PraL mündlich beurteilt worden zu sein. Ein schriftlicher Bericht ohne weitere Bewertung («Praktikumsbericht» mit oder ohne formale und/oder inhaltliche Vorgaben durch die Ausbildungsinstitution) wurde weniger häufig verfasst (Einschätzung PraL 38%, Stud 34%) als ein schriftlicher Bericht mit einer zusätzlichen Bewertung in Form einer Note oder Qualifikation (Einschätzung PraL 55%, Stud 57%). Schliesslich gaben 12% der PraL und 7% der Stud an, dass das Lehrpraktikum – allenfalls neben einer mündlichen Beurteilung – mittels einer Note oder einer notenähnlichen Qualifikation, aber ohne schriftlichen Bericht bewertet wurde. Bei dieser Frage haben je 100% der PraL und der Stud mindestens eine der zur Verfügung stehenden Antwortkategorien zur Beurteilung und/oder Bewertung angekreuzt.

7. Ergebnisse

*Sogar dort, wo die tüchtige Praxis
in der vorbedachten Anwendung von wohlervogenen Maximen besteht,
ist die zur Anwendung der Maximen in der Praxis nötige Intelligenz
nicht identisch mit der, die zu ihrem intellektuellen Verstehen gebraucht wird.
Es ist kein Widerspruch, nicht einmal ein Paradox in der Behauptung enthalten,
dass einer schlecht praktiziert, was er vorzüglich predigt.*

GILBERT RYLE

«The Concept of Mind» (1949, Zweites Kapitel)

Die Darstellung der Ergebnisse ist in vier Kapitel gegliedert. Zunächst werden personale Aspekte der UNB wie die Differenzen zwischen Übungs- und Praktikumslehrern, die spezifische Aus- und Weiterbildung der PraL für die Funktion als Ausbilder in den Lehrpraktika sowie Unterschiede zwischen UNB mit PraL und UNB mit Dozierenden der Ausbildungsinstitutionen beschrieben. Im zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse zu den formalen, strukturellen und inhaltlichen Aspekten der UNB dargestellt, zu denen Fragen wie die Quote der besprochenen, respektive nicht besprochenen Lektionen, die Auswahl der besprochenen Fächer oder die Dauer der UNB ebenso gehören wie das Grundmuster und der Verlauf der UNB sowie schliesslich die Themen, welche in der UNB besprochen werden. Im dritten Abschnitt wird die UNB als Lern- und Ausbildungssituation betrachtet, wobei sowohl die Lerninhalte wie auch das Lernverhalten der Stud und das Lehrverhalten der PraL beschrieben werden. Einen spezifischen Schwerpunkt bildet hier die Bedeutung des Wissens aus den erziehungswissenschaftlichen Fächern in der UNB. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse zum zwischenmenschlichen Verhältnis und die Kommunikation zwischen den Stud und ihren PraL vorgestellt.

7.1 Personale Aspekte der UNB

Die Nachbesprechung von Praktikumslektionen mit den Stud wird im Gesamtrahmen der Lehrerbildung von Personen mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben in der Lehrerbildung durchgeführt und geleitet. Diese Personen erfüllen ihre Aufgaben gemäss ihrem spezifischen Auftrag und ihren personalen Voraussetzungen und Möglichkeiten, und in dieser Hinsicht unterscheiden sich die verschiedenen Personengruppen erheblich. Zum einen sind sie – namentlich als Übungslehrer, als Praktikumslehrer oder als Dozent – auf unterschiedliche Art mit der Ausbildungsinstitution verbunden, zum andern verfügen sie über eine unterschiedliche Aus- und Weiterbildung, auch hinsichtlich ihrer spezifischen Funktion als Leiter und Berater der Lehrpraktika und damit auch als Leiter von Unterrichtsbesprechungen. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Leiter der UNB als Variablen für die UNB dargestellt. Die funktionsspezifische Weiterbildung der PraL soll später im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse nochmals angesprochen werden.

7.1.1 Differenzen zwischen Übungslehrern und Praktikumslehrern

Wie oben dargestellt (Abschnitt 2.4.2 / Anstellung Verpflichtung als PraL) lassen sich zwei verschiedene Kategorien von Lehrern unterscheiden, welche Lehrpraktika durchführen, nämlich einerseits die mit einer bestimmten Ausbildungsinstitution verbundenen Übungslehrer und andererseits die jeweils nur für ein Praktikum verpflichteten übrigen Praktikumslehrer. Die in die Untersuchung einbezogenen PraL gaben an, ob sie die Lehrübungen oder Lehrpraktika, auf die sie sich in der Beantwortung des Fragebogens bezogen, als Übungslehrer mit einer festen Verbindung zur Ausbildungsinstitution oder als Praktikumslehrer ohne feste Verbindung zur Ausbildungsinstitution durchgeführt hatten.¹⁵⁷ Die grössere Nähe zur Ausbildungsinstitution kann die Vermutung aufkommen lassen, dass sich die Übungslehrer hinsichtlich ihrer Funktionsauffassung, ihres Informationsstandes über die Ausbildungsinhalte der Stud und auch hinsichtlich der UNB und den damit verbundenen Aspekten von den übrigen PraL unterscheiden. Diese Vermutung wurde in einer differenzierten Betrachtung der Untersuchungsergebnisse überprüft.

In den Einschätzungen der PraL selbst ergeben sich nur wenige Differenzen zwischen den Übungslehrern und den übrigen Praktikumslehrern. Eine signifikante Differenz betrifft die Funktions- und Rollenauffassung als PraL (eingehend dargestellt in Abschnitt 3.3.4 weiter unten), wobei sich die Praktikumslehrer stärker mit bestimmten Funktionen und Rollen identifizieren als die Übungslehrer: Die Praktikumslehrer sehen sich entschiedener als «erfahrener und routinierter Kollege, der praktische Tipps gibt» (Übungslehrer: Mittelwert 1.80, SD .92, N=30; Praktikumslehrer: Mittelwert 2.14, SD .80, N=299),¹⁵⁸ ebenso entschiedener als «Vorbild, das sein berufliches Wissen und Können im Sinne eines ‚Lehrmeisters‘ zeigt und weitergibt» (Übungslehrer: Mittelwert 1.20, SD .81, N=30; Praktikumslehrer: 1.59, SD .87, N=292) wie auch als «Fachmann, der zum Nachdenken und diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft» (Übungslehrer: Mittelwert 1.84, SD .77, N=32; Praktikumslehrer: Mittelwert 2.12, SD .75, N=299). Eine weitere Differenz betrifft den Informations- und Wissensstand der in den erziehungswissenschaftlichen Fächern vermittelten Inhalte. In der Allgemeinen Didaktik schätzen die Übungslehrer ihren Informations- und Wissensstand signifikant höher ein als die übrigen Praktikumslehrer (Übungslehrer: Mittelwert 3.88, SD .75, N=32; Praktikumslehrer: Mittelwert 3.46, SD .93, N=302). Tendenziell gilt dies auch für die Pädagogik und Psychologie.

Keine Differenzen zwischen den Übungs- und Praktikumslehrern sind dagegen nachweisbar beispielsweise in den Einschätzungen der Bedeutung der UNB oder in der Wahrnehmung der UNB als Lernsituation. Auch im untersuchten Verhalten als PraL, beispielsweise hinsichtlich des Protokollierens des Unterrichtsgeschehens in der Praktikumslektion oder des Beiziehens des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB, gibt es keine Differenzen.

¹⁵⁷ Um begrifflich klar zu bleiben, wird in diesem Abschnitt die Bezeichnung «Praktikumslehrer» für diejenige Kategorie von PraL verwendet und ausgeschrieben, welche nicht als Übungslehrer tätig waren; die abgekürzte Bezeichnung PraL meint generell und auch hier sämtliche Lehrer, welche Lehrpraktika in irgend einer Form durchführten.

¹⁵⁸ Die relativ geringe Zahl von Übungslehrern im Verhältnis zu den übrigen Praktikumslehrern (9,3% der gesamten Stichprobe; siehe oben Abschnitt 2.4.2) ist strukturell bedingt und wurde bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

Die Einschätzungen der Stud zu den Differenzen zwischen den Übungslehrern und den übrigen Praktikumslehrern unterscheiden sich in einigen Aspekten von denjenigen der PraL selbst. Beispielsweise geben die Stud an, dass in den UNB mit den Übungslehrern (d.h. in den Lehrübungs-Lektionen) die erziehungswissenschaftliche Theorie eine bedeutendere Rolle spielte als in den UNB mit den übrigen Praktikumslehrern (d.h. in den übrigen Praktika) (UNB mit Übungslehrern: Mittelwert .87, SD .76, N=61; UNB mit übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert .65, SD .63, N=379). Dementsprechend schätzen die Stud auch, dass in den UNB mit den Übungslehrern das erziehungswissenschaftliche Wissen wichtiger war als in den UNB mit den übrigen Praktikumslehrern (Allgemeine Didaktik / UNB mit Übungslehrern: Mittelwert 2.39, SD .74, N=59; UNB mit übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert 2.03, SD .81, N=375; Fachdidaktik Deutsch / UNB mit Übungslehrern: Mittelwert 1.78, SD 1.12, N=27; UNB mit übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert 1.26, SD .92, N=282; Fachdidaktik Mathematik / UNB mit Übungslehrern: Mittelwert 1.96, SD .81, N=24; UNB mit übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert 1.27, SD .83, N=274). Die Wichtigkeit der UNB im Verhältnis zur Wichtigkeit der Lektion wird von den Stud bei den Übungslehrern signifikant anders eingeschätzt als von den Stud bei den übrigen Praktikumslehrern; bei den Übungslehrern scheint demnach die UNB im Verhältnis zur Lektion wichtiger und unverzichtbarer als bei den übrigen Praktikumslehrern. Die Stud bei den Übungslehrern stimmen beispielsweise der Aussage, wonach sie «in der Lekt selbst so viel lernten, dass die UNB an sich überflüssig sei», signifikant weniger zu als die Stud bei den übrigen PraL (Stud bei Übungslehrern: Mittelwert .42, SD .50, N=55; Stud bei übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert .80, SD .76, N=373). Dagegen ist die Zustimmung zur These, dass «die UNB und die Lektion gleich wichtig seien», seitens der Stud bei Übungslehrern signifikant grösser als diejenige der Stud bei den übrigen Praktikumslehrern (Stud bei Übungslehrern: Mittelwert 2.37, SD .80, N=60; Stud bei den übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert 1.99, SD .93, N=371). Schliesslich und wiederum entsprechend den bisher dargestellten Ergebnissen gibt es signifikante Differenzen hinsichtlich den Einschätzungen zur Funktion der UNB. Die Stud bei den Übungslehrern sind deutlicher der Auffassung, dass die UNB «eine Vertiefung des erziehungswissenschaftlichen Wissens sei» als die Stud bei den übrigen Praktikumslehrern (Stud bei Übungslehrern: Mittelwert 1.65, SD .81, N=57; Stud bei den übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert 1.37, SD .86, N=378). Dasselbe gilt für die Auffassung, die UNB sei «eine Verbindung von Praxis und Theorie, respektive von Theorie und Praxis» (Stud bei Übungslehrern: Mittelwert 2.00, SD .90, N=58; Stud bei den übrigen Praktikumslehrern: Mittelwert 1.78, SD .79, N=379).

Hinsichtlich weiterer Fragestellungen und Aspekte gibt es keine bedeutsamen und nennenswerten Differenzen in den Einschätzungen der Stud hinsichtlich eines Vergleichs von Übungslehrern und Praktikumslehrern, auch dort nicht, wo in den Einschätzungen der PraL selbst (gemäss obiger Darstellung) derartige Differenzen zum Ausdruck kommen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die unterschiedliche Art der Verpflichtung für die Funktion als PraL – entweder als Übungslehrer oder als Praktikumslehrer – hinsichtlich der UNB nur wenige feststellbare Auswirkungen hat. Immerhin gibt es einzelne Aspekte, in denen sich Übungslehrer und Praktikumslehrer bezüglich der UNB unterscheiden. Dass die Übungslehrer, welche üblicherweise direkt mit dem Dozenten der Allgemeinen Didaktik (auch in dessen Funktion als Leiter

der Übungsschule) zusammenarbeiten, in diesem Fachbereich besser informiert sind als die übrigen Praktikumslehrer und dieses Wissen in der UNB bei den Übungslehrern auch wichtiger erscheint, ist strukturell bedingt erklärbar. Interessant ist auch die deutlichere Identifikation der Praktikumslehrer mit gewissen Funktionen als PraL.

7.1.2 Die Aus- und Weiterbildung der PraL

Die PraL haben in der Grundausbildung von Lehrern eine ganz bestimmte und – gemäss den Einschätzungen der Stud zentral wichtige¹⁵⁹ – Ausbildungsfunktion. Sie stellen nicht bloss ihre Klassen für die Lehrpraktika zur Verfügung und erteilen Unterrichtsaufträge an die Stud, sondern sie vermitteln den Stud – namentlich auch im Rahmen der UNB – eine spezifische Art von Wissen, respektive sie sind in der UNB bei der Konstruktion und Genese von beruflichem Wissen bei den künftigen Lehrern in erheblichem Mass beteiligt. Die Dozierenden der berufstheoretischen Ausbildung qualifizieren sich üblicherweise im Rahmen eines Hochschulstudiums, um ihrer Aufgabe gerecht werden zu können. Wie werden die PraL für ihre Ausbildungsfunktion in der Lehrerbildung qualifiziert?¹⁶⁰

Die berufliche Erfahrung stellt zweifellos eine wichtige Voraussetzung zur Ausübung der Funktion als PraL dar. Aber die berufliche Erfahrung allein qualifiziert einen Lehrer nicht

als PraL, wie noch zu zeigen sein wird. Im Gegensatz zu den staatlichen Reglementierungen über die Qualifikation von Lehrpersonen der verschiedensten Schulstufen und für Zusatzqualifikationen (z.B. als Schulleiter) gibt es keine Aus- oder Weiterbildungsverpflichtung als Anstellungsbedingung für PraL. Dennoch existieren in dieser Hinsicht verschiedene Angebote von verschiedenen Institutionen (namentlich von den Ausbildungsinstitutionen selbst sowie von den Lehrerfortbildungsinstitutionen), welche von den PraL auf unterschiedliche Art wahrgenommen werden. In der Untersuchung wurde erhoben, wo und in welcher Art sich die PraL für ihre Funktion als PraL weiterbildeten und wie sie diese Weiterbildung beurteilen.

Informationsveranstaltungen der Ausbildungsinstitution zu den Praktika

Sämtliche Ausbildungsinstitutionen führen Informationsveranstaltungen über ihre Praktika durch. Derartige Veranstaltungen dauern in der Regel einige Stunden und beinhalten vor allem organisatorisch-administrative und eher formale Aspekte für die Durchführung der Praktika. 90% der PraL geben an, diese Informationsveranstaltungen besucht zu haben, 10% besuchten keine derartigen Informationsveranstaltungen.

Weiterbildungsveranstaltungen der Ausbildungsinstitutionen für die PraL

Einige Ausbildungsinstitutionen führen besondere Weiterbildungsveranstaltungen für die an ihren Praktika beteiligten PraL (z.B. sogenannte «Praktikumslehrerkurse»)

¹⁵⁹ Vgl. dazu HASCHER & MOSER (1999, 312-355 und 2001, 217-231)

¹⁶⁰ Dieses Problem stellt sich in der zweiphasigen Lehrerausbildung, wie sie etwa in Deutschland üblich ist, für die dort wirkenden Dozenten, Seminarleiter und Lehrer der zweiten Phase auf eine andere Art als in der Schweiz mit der hier üblichen einphasigen Lehrerbildung.

durch. 58% der PraL hatten an derartigen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen, wobei 23% der PraL den Besuch dieser Veranstaltungen als obligatorisch bezeichnen und 63% als freiwillig. Im Mittel betrug die Gesamtdauer dieser Weiterbildungsveranstaltungen etwa 5 Tage (mit 6 Kursstunden Dauer pro Tag), 50% liegen zwischen 3 und >10 Tagen. 42% der PraL geben an, keine Weiterbildungsveranstaltungen der Ausbildungsinstitutionen besucht zu haben.

Weiterbildungsveranstaltungen für die PraL von andern Institutionen (z.B. Lehrerfortbildung)

Insgesamt 13% der PraL besuchten Weiterbildungsveranstaltungen ausserhalb der Ausbildungsinstitutionen, also beispielsweise im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Gut $\frac{3}{4}$ dieser PraL besuchten allerdings sowohl Weiterbildungsveranstaltungen der Ausbildungsinstitutionen wie auch solche von anderen Institutionen. Die Gesamtdauer der von den PraL besuchten Kurse betrug im Mittel etwa 5 Tage (entsprechend einem Total von 30 Kursstunden).

Diese Zahlen zeigen, dass 39% der PraL nie eine spezifische Weiterbildungsveranstaltung für ihre Funktion als PraL und für die Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben besuchten.

Die Frage, ob die PraL ihre Weiterbildung zur Ausübung der Funktion als PraL insgesamt als genügend beurteilen, wird von 28% mit JA / BESTIMMT, von 49% als JA / EINIGERMASSEN, von 16% als NEIN / EHER NICHT und von 3% als NEIN / BESTIMMT NICHT beantwortet. Zusammenfassend ergibt dies, dass knapp 20% derjenigen Lehrer, welche als PraL tätig sind, ihre diesbezügliche funktionsspezifische Weiterbildung als nicht genügend einschätzen. Das bedeutet allerdings ebenfalls, dass ein Teil der PraL sich nicht spezifisch weiterbildet und dies auch nicht als nötig erachtet.

Wichtigkeit der Inhalte der spezifischen Weiterbildung für die PraL

Die PraL wurden nach der Bedeutung und Wichtigkeit der Inhalte von PraL-spezifischen Weiterbildungsveranstaltungen gefragt.

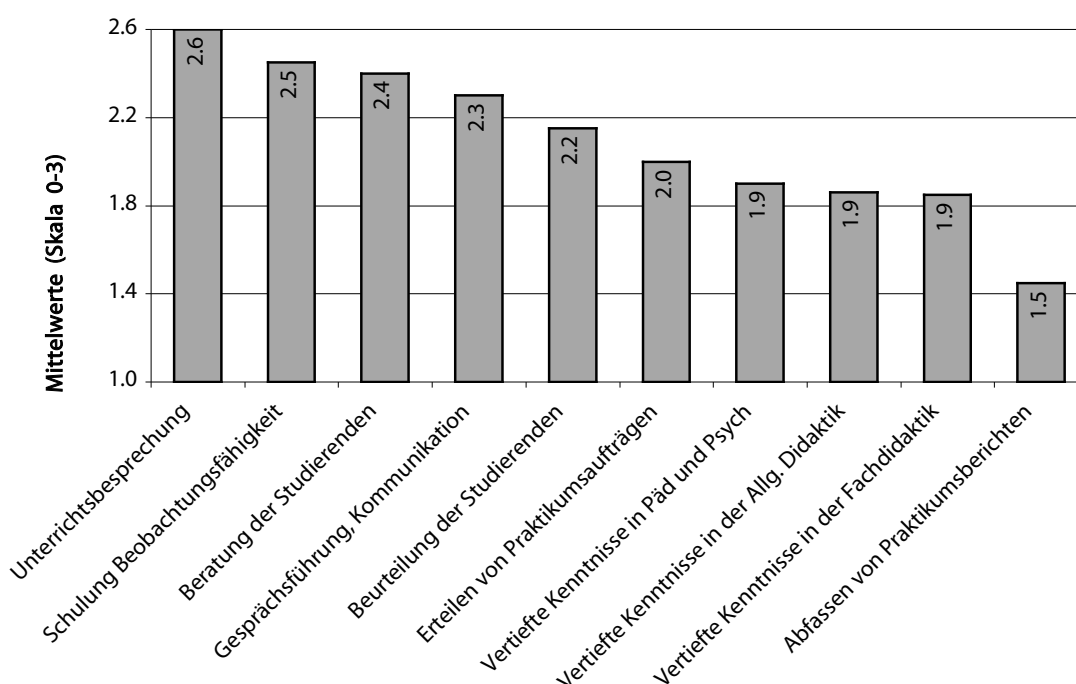
Gemäss Abbildung 6 werden als wichtigste Inhalte für die funktionsspezifische Weiterbildung von den PraL (mit Mittelwerten von 2.6-2.3) die «Unterrichtsbesprechung und -auswertung»,¹⁶¹ die «Schulung der Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit», die «Beratung der Studierenden» sowie die «Gesprächsführung und Kommunikation» angegeben. Dann folgen (mit Mittelwerten von 2.2 und 2.0) die Bereiche «Beurteilung der Studierenden» und «Erteilen von Praktikumsaufträgen». Von den PraL als tendenziell weniger wichtig (mit Mittelwerten von 1.9) werden «vertiefte Kenntnisse» in den Fächern Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik und in den Fachdidaktiken eingeschätzt. Das «Abfassen von Berichten über das Praktikum und die Studierenden» schliesslich wird mit Abstand mit der geringsten Wichtigkeit (Mittelwert 1.5) eingeschätzt.

Insgesamt ergibt die Beschreibung der Stichprobe der PraL sowie ihrer funktionsspezifischen Weiterbildung, dass es sich bei den PraL um eine relativ uneinheitliche Gruppe handelt – d.h., es gibt *den* typischen PraL kaum. Dies kann zu einem Teil

¹⁶¹ Die Formulierung zwischen diesen «Anführungs- und Schlusszeichen» entspricht jeweils der Originalformulierung im Fragebogen der Untersuchung.

daher rühren, dass es kaum explizite Kriterien und Anstellungsbedingungen¹⁶² sowie eine damit verbundene spezifische Weiterbildung¹⁶³ für die PraL gibt. Zu einem andern Teil kann hier die Tatsache eine Rolle spielen, dass gegenwärtig deutlich zuwenig Lehrer bereit sind, als PraL zu wirken. Obwohl Lehrer, welche Stud bei sich als Praktizierende aufnehmen, traditionellerweise als «bewährte und gute Lehrer» gelten und demnach gerade wegen der Ausübung der PraL-Funktion angesehen sind, bekunden viele Ausbildungsinstitutionen in der Lehrerbildung Mühe, eine entsprechend ihrer Praktikumskonzeption genügende Anzahl von PraL gewinnen und verpflichten zu können.

Abbildung 6 : **Wichtigkeit der Inhalte der spezifischen Weiterbildung für die Funktion als PraL**



Anmerkungen :

- Fragestellung : «Wie wichtig erachten Sie die obenstehenden Inhalte der Weiter-/Fortbildung für die Ausübung Ihrer Funktion als PraL?»
- Vorgegebene (obenstehende und auf der Basis von Vorgesprächen und der Voruntersuchung erhobene) inhaltliche Kategorien mit einer zusätzlichen offenen Kategorie für individuelle Nennungen und Ergänzungen; in dieser offenen Kategorie gibt es 53 Nennung mit sehr heterogenem Inhalt
- Antwortkategorien zur Einschätzung der Wichtigkeit der entsprechenden inhaltlichen Kategorie
- Mittelwerte; Skala 0-3, wobei :
0 = NICHT WICHTIG, 1 = EHER NICHT WICHTIG, 2 = EHER WICHTIG, 3 = SEHR WICHTIG
- Einschätzung durch PraL, N = 344-350

Trotz alledem gibt es gemäss den hier vorliegenden Untersuchungsergebnissen kaum bedeutsame Unterschiede darin, wie sich die PraL wahrnehmen, respektive

¹⁶² Eine Ausnahme hinsichtlich der Anstellungsbedingungen bilden allenfalls die Übungslehrer, welche in der Regel stärker mit den Ausbildungsinstitutionen verbunden oder sogar mit einem Teilpensum angestellt sind und für die deshalb gelegentlich ein explizites Anforderungsprofil erstellt wird.

¹⁶³ Im Rahmen der grundlegenden Reformen der Lehrerbildung wird der Weiterbildung der PraL allerdings vermehrt Beachtung geschenkt. So sind in einigen Kantonen aufwendige Zertifikatskurse (beispielsweise im Kanton Bern) und Nachdiplomstudien (beispielsweise im Kanton Solothurn) vorgesehen oder angelaufen.

wie sie von den Stud wahrgenommen werden, und wie sie sich als PraL verhalten. Das bedeutet, dass sich die PraL als zwar heterogene Gruppe hinsichtlich ihrer äusseren Merkmale (beispielsweise Altersstruktur, Anstellung, Weiterbildung) dennoch bezüglich ihrer Rollendefinition und -wahrnehmung sowie ihrer Funktionsausübung als PraL relativ homogen verhalten.

7.1.3 Unterrichtsbesprechungen mit anderen Personen

Der Unterricht der Studierenden in den Lehrpraktika wird vor allem von den PraL besprochen. Die Stud werden aber auch von Dozierenden der Ausbildungsinstitutionen besucht, welche dann ihrerseits ebenfalls UNB durchführen.¹⁶⁴ In der Erhebung geben insgesamt 67% der PraL (N=333) und 65% der Stud (N=461) an, dass die Stud mindestens einmal von weiteren Personen im Praktikum besucht wurden. Die Unterrichtsbesuche mit anschliessender UNB durch diese Personen entfallen zu 49% auf die Dozierenden der Allgemeinen Didaktik, 25% sind Dozierende der Fachdidaktiken, 16% Dozierende der Pädagogik/Psychologie und 10% Dozierende verschiedener weiterer Fächer. Zudem gab es einige wenige Unterrichtsbesuche mit anschliessenden Besprechungen durch zusätzlich beigezogene PraL, z.B. Fachlehrer aus bestimmten Fächern, sowie durch andere Personen, z.B. Schulinspektoren, Schulbehördenmitgliedern oder auch Bekannten der Stud.)

In den Erläuterungen zur Frage nach UNB mit andern Personen verglichen die PraL (N=98) und Stud (N=132) die UNB durch die Dozierenden der Ausbildungsinstitution mit derjenigen durch die PraL. Dabei schätzen 30% der PraL und 14% der Stud die UNB als grundsätzlich ähnlich ein. 15% der PraL und 18% der Stud beschreiben formale und strukturelle Unterschiede (z.B. *„länger, mehr geführt, klarer strukturiert, klarer und mit Begründungen“*),¹⁶⁵ 18% der PraL und 17% bezeichnen die UNB durch die Dozierenden als *„ausführlicher, detaillierter, intensiver, differenzierter, genauer“*. 27% der PraL und 30% der Stud erachten die UNB durch die Dozierenden im Vergleich mit der UNB durch die PraL als *„theoriebezogener, mehr wissensbezogen; mehr Theorie-Praxis-Bezüge, die wissenschaftliche Seite kam fundiert und bereichernd dazu“*. Allerdings werden die UNB durch die Dozierenden von 16% der PraL und 17% der Stud offensichtlich pejorativ als *„praxisfremd, realitätsfremd“* oder *„weniger konkret“* beurteilt. 6% der Stud erwähnen dagegen, dass diese UNB *„positiver, aufbauender, hilfreicher“* gewesen seien als diejenigen der PraL.

7.2 Formale, strukturelle und inhaltliche Aspekte der UNB

Im zweiten Abschnitt der Darstellung der Ergebnisse werden die formalen und strukturellen Aspekte der UNB und die in der UNB thematisierten Inhalte beschrieben. Die UNB waren in keiner der in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen weder generell noch spezifisch definiert oder gar reglementiert. Dass in

¹⁶⁴ In anderen Kantonen (z.B. Zürich und St. Gallen) werden die Studierenden im Rahmen des Mentoratsystems zudem durch Mentoren (in der Regel Dozierende und/oder Praktikumslehrer mit dieser spezifischen Funktion) besucht.

¹⁶⁵ Wörtliche Zitate aus den Antworten der PraL oder Stud werden *kursiv* und mit besonderen „Anführungs- und Schlusszeichen“ gekennzeichnet.

den Lehrpraktika der Unterricht besprochen wird, scheint sowohl in der lehrerbildnerischen Tradition wie auch in den Konzepten und Wegleitungen zu den Praktika selbstverständlich; aber *wie und was* besprochen wird, obliegt offensichtlich den Beteiligten, namentlich den PraL. Die allgemeinen Fragestellungen des zweiten Abschnitts betreffen formale und strukturelle sowie inhaltliche Aspekte wie beispielsweise: Wieviele Lektionen werden in den Lehrpraktika besprochen? Welche Unterrichtsfächer werden wie oft besprochen? Wie lange dauern UNB üblicherweise? Werden die UNB nach einem bestimmten Verlaufsmuster durchgeführt? Was wird besprochen?

7.2.1 Formale Aspekte der UNB

Bei den formalen Aspekten wurden die Anzahl und die Dauer der besprochenen Lektionen erfasst, was sowohl insgesamt betrachtet wie auch bei der Differenzierung hinsichtlich der verschiedenen Praktikumstypen zu interessanten Ergebnissen führt. Als weitere formale Aspekte wurden der Zeitpunkt der UNB sowie der Ort, an welchen die UNB durchgeführt wurden erfasst.

Anzahl der besprochenen Lektionen

Obwohl PraL wie auch Stud der Auffassung sind, ein Lehrpraktikum bedeute nicht, dass der PraL nur seine Klasse zur Verfügung stelle und die Stud unterrichten lasse (siehe Abschnitt 3.3.4), so ist es dennoch nicht selbstverständlich, dass sämtliche von den Stud erteilten Lektionen im Lehrpraktikum von den PraL besprochen werden.

Tabelle 7 : **Anzahl besprochener Praktikumslektionen als Quote (Prozentzahl im Verhältnis zu sämtlichen Praktikumslektionen), summarisch für alle Praktika und Praktikumstypen**

Quote der besprochenen Lektionen	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
0 - 40%	5	15
40 - 60%	7	12
60 - 80%	29	15
80 - 100%	57	57

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Wieviele Lektionen wurden im Lehrpraktikum nachträglich besprochen?»
- Vorgegebene Antwortkategorien zu den Besprechungsquoten in 10%-Stufen, in der Tabelle zusammengefasst in vier Stufen
- In der Tabelle ist die prozentuale Verteilung der Einschätzungen der PraL und der Stud dargestellt
- PraL : N = 352; Stud : N = 483
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 1%

Wie Tabelle 7 zeigt, werden nach Einschätzung der Stud deutlich weniger Lektionen besprochen als nach Einschätzung der PraL. Zusammengefasst 15% der Stud geben an, dass bloss 0-40% der von ihnen gehaltenen Praktikumslektionen besprochen wurden, während nur 5% der PraL diese Einschätzung teilen. Ebenfalls mehr Stud (12%) als PraL (7%) schätzen, dass ungefähr jede zweite Lektion besprochen wird, d.h. eine Besprechungsquote von 40-60%. Umgekehrt schätzen aber 29% der

PraL und nur 15% der Stud eine Besprechungsquote von 60–80%. Je 57% der PraL und Stud, d.h. je gut die Hälfte der PraL und Stud geben eine Besprechungsquote von 80–100% an.

84% der PraL und 74% der Stud erachten die von ihnen geschätzte Besprechungs-Quote als optimal, wogegen seitens der PraL 7% eher mehr und 7% eher weniger UNB möchten, während 18% der Stud mehr Lektionen besprechen möchten und nur 7% eher weniger. Diese Zahlen korrespondieren mit der unterschiedlichen Einschätzung der Besprechungsquoten: In der Wahrnehmung der Stud werden weniger Lektionen besprochen als nach den PraL, und dementsprechend möchten die Stud eher, dass mehr ihrer Lektionen besprochen werden, während die PraL hier weniger deutlich sind.

Diese Einschätzungen durch die PraL und die Stud zeigen, dass nicht alle PraL und Stud die Auffassung haben, dass sämtliche Lektionen besprochen werden müssten. Für eine Mehrheit der Stud scheint es dennoch richtig, dass möglichst viele oder alle Lektionen besprochen werden. Beinahe ein Fünftel der Stud wünschte sich mehr UNB als sie dies in den Lehrpraktika erfuhren. In den Erläuterungen¹⁶⁶ der Stud und PraL kommen allerdings wiederum beide Auffassungen zum Ausdruck: Während die einen es als selbstverständlich und sinnvoll erachten, dass alle Lektionen besprochen werden, haben andere eher den Eindruck, dass die Besprechung jeder Lektion unnötig oder mühsam sei. Die Beurteilung zeigt oft auch einen Zusammenhang dazu, wie die UNB qualitativ und emotional erlebt wurde.

- ◇ „Ich habe die Nachbesprechungen positiv erfahren, so dass ich keine missen wollte.“ (S-515)
- ◇ „Es wurden immer alle Lektionen besprochen; dies war von Anfang an klar und absolut in Ordnung.“ (S-609)
- ◇ „Zum Teil haben wir Lektionsbesprechungen gemacht, welche ich als eher überflüssig empfand; dies waren immer kurze Besprechungen.“ (S-776)
- ◇ „Es muss nicht immer alles ‚zu Tode‘ besprochen werden; der Praktikant hat das Recht, Themen oder Lektionen stehen zu lassen.“ (P-911)

Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass es verschiedene Faktoren gibt, welche bei der Entscheidung hinsichtlich dem Besprechen oder Nicht-Besprechen von Praktikumslektionen bedeutsam sind :

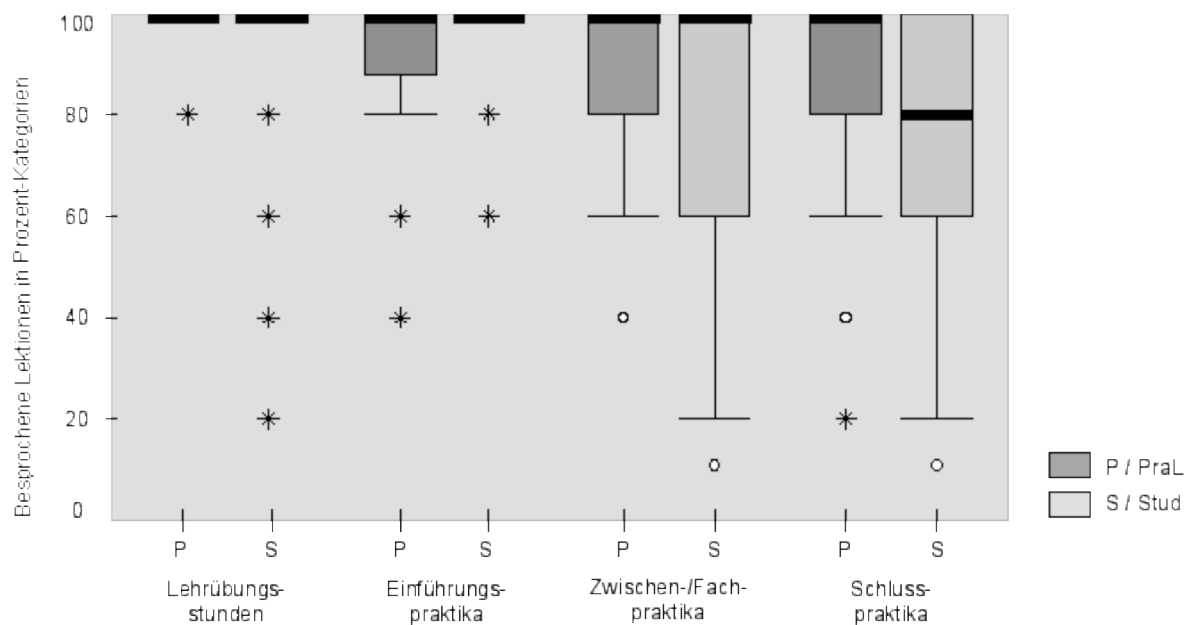
- (a) der Zeitpunkt des Praktikums innerhalb der Ausbildung, respektive die Art des Lehrpraktikums,
- (b) der Zeitpunkt der Lektion innerhalb des Praktikums,
- (c) der Problemgehalt der Lektion,
- (d) situativ-organisatorische Probleme (z.B. keine Zeit),
- (e) das Unterrichtsfach.

Diese fünf verschiedenen Faktoren werden nachstehend eingehender dargestellt.

¹⁶⁶ Mit der Signatur ◇ sowie mit tief- und hochgestellten „Anführungs- und Schlusszeichen“ und einem anderen Schrifttyp werden wörtliche Zitate aus den Fragebogen eines oder einer Studierenden (S) oder eines Praktikumslehrers / einer Praktikumslehrerin (P) aus den offen formulierten Antworten oder aus den Erläuterungen und Kommentaren gekennzeichnet. Die Signatur am Ende des Zitates, z.B. (P-803) oder (S-1045) entspricht der Codierung der Fragebogen und ermöglicht eine eindeutige Identifikation des Fragebogens.

Zu (a), Zeitpunkt des Praktikums innerhalb der Ausbildung: Zunächst ist der Zeitpunkt des Praktikums innerhalb der Ausbildung und damit auch die Art des Praktikums dafür mitentscheidend, ob eine Lektion besprochen wird oder nicht. Die verschiedenen lehrpraktischen Elemente sind über die gesamte Grundausbildung verteilt, von einzelnen Lehrübungsstunden und vom Einführungspraktikum in der Anfangsphase über die Fach- und Zwischenpraktika bis zum Schlusspraktikum in der letzten Phase.

Abbildung 7 : **Anzahl der besprochenen Praktikumslektionen, differenziert nach der Art des Lehrpraktikums**



Anmerkungen :

- Fragestellung : «Wieviele Praktikumslektionen wurden nachträglich besprochen?»
- Vorgegebene Antwortkategorien zu den Besprechungsquoten in 10%-Stufen, hier nach den Praktikumstypen differenziert ausgewertet
- Boxplot-Graphik: Die Quote der besprochenen Lektionen ist in Prozent-Kategorien dargestellt mit dem Median (= Wert, der die Stichprobe in zwei gleich grosse Hälften trennt) als schwarzem Balken. Die Box zeigt den mittleren 50%-Bereich an mit dem Median in der Mitte (= mit dem unteren Quartil von 25-50% und mit dem oberen Quartil von 50-75%, also insgesamt von 25-75%); der (untere) Strich (= Whiskers) zeigt den Bereich von 12,5-25% (= 1,5facher Quartilabstand vom Median), sowie die Signatur o Extremwerte im Bereich von 1-12,5 Prozent und die Signatur * vereinzelte Ausreisser unter 1 Prozent.
- Lesebeispiel: Für das Schlusspraktikum geben 75% der PraL an, dass 80-100% der Praktikumslektionen besprochen wurden; 87,5% der PraL geben an, dass mindestens 60% der Praktikumslektionen besprochen wurden; 99% der PraL geben an, dass mindestens 40% der Praktikumslektionen besprochen wurden, und vereinzelte (weniger als 1%) der PraL geben an, dass mindestens 20% der Praktikumslektionen besprochen wurden. Bei den Stud geben 50% an, dass 80-100% der Praktikumslektionen besprochen wurden; 75% geben an, dass mindestens 60% der Praktikumslektionen besprochen wurden; 87,5% geben an, dass mindestens 20% besprochen wurden.
- PraL : N = 352; S : N = 483
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 1%

Die Differenzierung der Besprechungsquote bezüglich der Praktikumstypen ergibt gemäss Abbildung 7, dass bei den Lehrpraktika, welche in Form von einzelnen Lehrübungsstunden stattfinden, verhältnismässig am meisten Lektionen besprochen werden: Die Einschätzung der Besprechungsquote von 80-100% liegt bei den PraL bei 79%, bei den Stud bei 82%. Für das Einführungspraktikum sind die Einschätzungen ebenfalls hoch, divergieren aber deutlicher: 75% der PraL und 89% der Stud

schätzen eine Besprechungsquote von 80-100%. Die Lektionen in den Zwischen- und Fachpraktika (ZP/FP) sowie in den Schlusspraktika (SP) werden deutlich weniger häufig besprochen; die Einschätzungen liegen für die Besprechungsquote von 80-100% nur noch bei 57% (ZP/FP) und 45% (SP) bei den Einschätzungen der Stud und bei 55% (ZP/FP) und 51% (SP) in den Einschätzungen der PraL. Die PraL und Stud kommentieren dies folgendermassen:

- ◇ „Im Einführungspraktikum ist die Besprechung jeder Lektion unbedingt notwendig.“ (P-543)
- ◇ „In den vorangegangenen Praktika haben wir jeweils fast alle Lektionen nachbesprochen. Ich fand das sinnvoll. Im Schlusspraktikum war das nicht mehr nötig.“ (S-402)
- ◇ „Ich finde, in einem Abschlusspraktikum muss nicht jede Lektion besprochen werden. Man spürt ja selbst, wie der Unterricht läuft!“ (S-605)

Die Ergebnisse lassen sich so zusammenfassen, dass in der Anfangsphase der schulpraktischen Ausbildung (d.h. in den Lehrübungen und in den Einführungspraktika) tendenziell mehr Lektionen besprochen werden als in der Schlussphase der Ausbildung. Die «Anfänger» unter den Studierenden scheinen gemäss dieser Praxis die UNB noch nötiger zu haben als die bereits Fortgeschrittenen. In der Schlussphase der Ausbildung und kurz vor der Diplomierung scheint sich die UNB eher zu erübrigen als zu Beginn.

Zu (b), Zeitpunkt der Lektion innerhalb des Praktikums: Ein weiterer Faktor, der dafür mitentscheidend ist, ob eine Lektion besprochen wird oder nicht, ist der Zeitpunkt der Lektion innerhalb des Praktikums. Hier zeigt sich, dass zu Beginn eines Praktikums mehr Lektionen besprochen werden als in der Schlussphase. Typische Kommentare dazu lauten:

- ◇ „Die Häufigkeit nahm mit zunehmender Praktikumsdauer normalerweise ab.“ (P-5120)
- ◇ „Am Anfang des Praktikums sehr viel – in der letzten Woche wenig bis kaum Besprechungen!“ (P-406)
- ◇ „Erste Woche: sehr ausgiebige Besprechungen, fast 100%; dann abnehmend.“ (P-729)
- ◇ „Zu Beginn des Praktikums [waren] Besprechungen nötig, mit der Zeit werden gewisse Punkte klarer – Routine!“ (S-1001)
- ◇ „Zum Praktikumsbeginn besprochen wir die Lektionen öfters; später erfolgte die Rückmeldung teilweise schriftlich.“ (P-621)

Im Zusammenhang mit weiteren, unten dargestellten Ergebnissen kann vermutet werden, dass die PraL und Stud einerseits mit der fortschreitenden Erfahrung der Stud innerhalb eines Praktikums weniger Probleme im Unterricht wahrnehmen und damit auch weniger Gründe für eine UNB sehen. Andererseits ergibt sich im Verlaufe des Praktikums eine pädagogisch-didaktische Sozialisation insofern, als sich die Stud an die spezifische Unterrichtspraxis des PraL gewöhnen und anpassen, und diese zunehmende Übereinstimmung lässt unter Umständen die UNB als nicht mehr notwendig erscheinen.

Zu (c), Problemgehalt der Lektion: Die Anzahl der besprochenen Lektionen wird oft in einen direkten Zusammenhang mit (vor allem von den PraL wahrgenommenen) Problemen in der Lektion gebracht. UNB scheinen demnach vor allem dann notwendig zu sein, wenn es in der Praktikumslektion erkennbare Schwierigkeiten oder Pro-

bleme gab. Die UNB wird dadurch funktionell als allenfalls nötige Problembewältigung definiert.¹⁶⁷

- ◇ „Es wurden nur ‚problematische‘ Situationen besprochen.“ (S-622)
- ◇ „Gute Lektionen wurden nicht besprochen.“ (S-545)
- ◇ „Wir besprachen eigentlich nur diejenigen Lektionen, die nicht so gut gelaufen sind.“ (S-917)
- ◇ „Die ‚normal verlaufenen‘ Lektionen haben wir eher weggelassen, um die ‚Problemlektionen‘ besser zu diskutieren und zu beurteilen.“ (S-99)
- ◇ „Es war nicht zwingend nötig, die Lektionen nachzubesprechen, da sich nie Probleme ergaben, die gelöst werden mussten.“ (S-628)
- ◇ „Wir besprachen eigentlich nur diejenigen Lektionen, die nicht so gut gelaufen sind.“ (S-917)
- ◇ „Da das Praktikum optimal startete, haben wir nur punktuell Probleme besprochen.“ (P-712)
- ◇ „Wenn [der PraL] nichts zu sagen hat, dann kann ich so weiterfahren!“ (S-302)
- ◇ „Auch wenn nur zwei, drei Sätze gewechselt werden, ist dies eine Besprechung, z.B. ‚Lektion war tipptopp, ok‘ – ohne ‚aber...‘.“ (P-111)

Zu (d), situativ-organisatorische Probleme: In einigen Kommentaren zeigen sich situativ bedingte, organisatorische Probleme. Öfters weisen Stud und PraL beispielsweise darauf hin, dass es ganz schlicht und einfach an der nötigen Zeit fehlte, um UNB überhaupt durchzuführen zu können (respektive, dass man die Zeit dafür nicht organisieren konnte oder wollte, oder dass es andere Prioritäten gab).

- ◇ „Besprechungen gab’s nur dann, wenn er [der PraL] mal zehn Minuten Zeit hatte.“ (S-718)
- ◇ „Der Übungslehrer hatte oft wenig oder keine Zeit nach der Stunde.“ (S-146)
- ◇ „Manchmal war nicht genügend Zeit zum Besprechen, oder es gab nicht viel zur Lektion zu sagen.“ (S-336)
- ◇ „Sitzungen etc. als Problem für Zeitgefässe für Nachbesprechung.“ (P-733)
- ◇ „Der PraL hatte selten Zeit.“ (S-313)
- ◇ „Der PraL vermittelte mir stark das Gefühl, dass er konkrete Vor- und Nachbesprechungen nicht sinnvoll findet, und das akzeptierte ich einfach, obwohl ich gerne mehr gehabt hätte. Aber ich hätte ihn jedes Mal darum bitten müssen.“ (S-210)

Zu (e), das Unterrichtsfach als Faktor dafür, ob eine Lektion besprochen wurde oder nicht: Mittels zwei spezifischen Fragestellungen wurde untersucht, ob Unterschiede bestehen hinsichtlich der Auswahl einerseits derjenigen Fächer, welche im Lehrpraktikum überhaupt unterrichtet und andererseits derjenigen Fächer, welche im Lehrpraktikum besprochen werden.

Auf der Volksschulstufe ist die Spezialisierung der Stud auf bestimmte Fächer während der Grundausbildung¹⁶⁸ bislang noch unüblich. Vor allem auf der Unter- und Mittelstufe werden im Rahmen eines Praktikums prinzipiell alle Fächer unterrichtet, welche auch die PraL in ihren Klassen unterrichten. Dennoch zeigt die Erhe-

¹⁶⁷ Vgl. dazu Abschnitt 7.3.1 zur Bedeutung der UNB

¹⁶⁸ Eine Ausnahme bilden diesbezüglich die Studierenden des Sekundarlehrantes der Universität Bern, die sich im Rahmen des Studiums für ein «Vollpatent» (im Gegensatz zum «Fachpatent» für einzelne Unterrichtsfächer) für vier Fächer aus einer spezifischen Auswahl entscheiden müssen.

bung der von den Stud unterrichteten Fächer in ihren Praktika, resp. der von den PraL für das Praktikum angebotenen Fächer eine spezifische Gruppierung der Praktikumsfächer. In der Gruppe der in den Lehrpraktika am häufigsten unterrichteten Fächer finden sich die sogenannten «Realfächer»,¹⁶⁹ Deutsch (Muttersprache) und Mathematik mit geschätzten Häufigkeiten (d.h. dem Anteil derjenigen PraL, welche dieses Fach für das Praktikum angeboten, respektive derjenigen Studierenden, welche dieses Fach in ihrem Praktikum unterrichtet haben) von 83-75% (Einschätzung PraL) und 88-87% (Einschätzung Stud). In der zweiten Gruppe folgen die Fächer Sport, Musik und Bildnerisches Gestalten/Zeichnen, welche zu 68-56% (PraL), respektive zu 75-67% (Stud) als Praktikumsfächer unterrichtet wurden. 39% (PraL) und 51% (Stud) der Studierenden haben im Fach Technisches und Textiles Gestalten, respektive Werken/Handarbeiten¹⁷⁰ unterrichtet. Das Fach Fremdsprachen wird nicht auf allen Stufen unterrichtet, und es hat dementsprechend als Praktikumsfach die geringsten Anteile; mit 43% (PraL), respektive 34% (Stud) ist dies dasjenige Fach, welches (konzeptionsbedingt) in den Praktika am wenigsten angeboten und von den Stud unterrichtet wird.

Ob eine Lektion im Lehrpraktikum nachbesprochen wird, hängt mit dem Zeitpunkt innerhalb des Praktikums und mit dem Zeitpunkt des Praktikums innerhalb der Ausbildung zusammen, zudem aber auch mit dem Unterrichtsfach.

Es gibt, wie Abbildung 8 zeigt, deutliche Differenzen hinsichtlich der Häufigkeit von Unterrichtsnachbesprechungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern. Generell fällt die deutlich unterschiedliche Einschätzung durch PraL und Stud auf, vor allem die durchwegs höheren Mittelwerte bei den PraL. Demnach schätzen die PraL, dass alle Fächer (mit Ausnahme des Gestaltens) im Bereich von OFT bis IMMER (Mittelwerte 2.0-2.4) besprochen werden (Fachbereich Gestalten AB UND ZU bis OFT, Mittelwerte 1.7-1.9), während bei den Stud die Mittelwerte bei OFT (1.8-2.2) liegen (ebenefalls mit Ausnahme des Gestaltens mit Mittelwerten von 1.5-1.6).

In den Einschätzungen wird eine Hierarchie hinsichtlich der in den Lehrpraktika besprochenen Fächer erkennbar: Die Spitzengruppe bilden demnach für die PraL die vier Fächer Deutsch (Muttersprache), Mathematik, Realfächer und Fremdsprachen, wogegen für die Stud nur die drei Fächer Deutsch (Muttersprache), Mathematik und Realfächer dazugehören. Die stärkere Gewichtung entspricht der tradierten Einteilung in sogenannte «Hauptfächer», zu welcher diese Fächer gehören, sowie in «Nebenfächer», zu denen die übrigen gehören. Die weniger häufig besprochenen Fächer

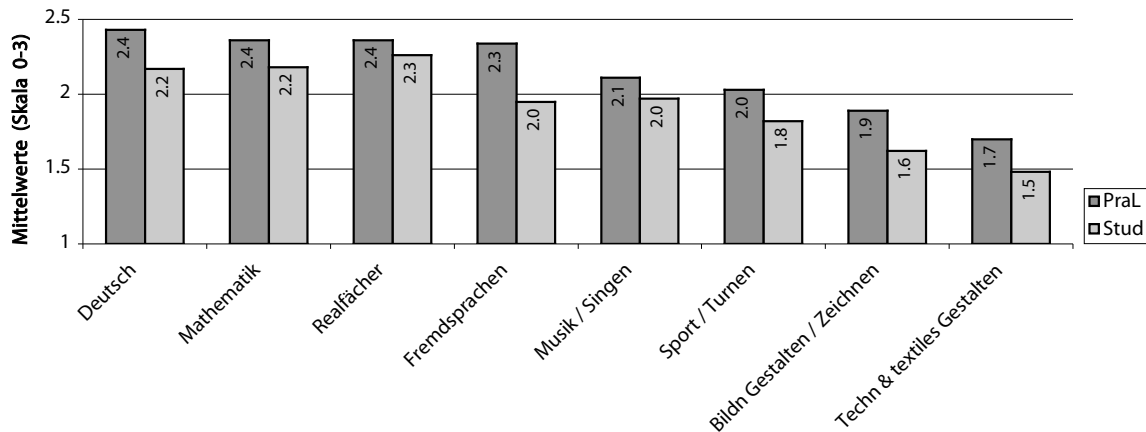
¹⁶⁹ Die Bezeichnung dieses Faches variiert in der (hinsichtlich der Volksschule föderalistischen) Schweiz. Im Kanton Bern heisst es NMM / «Natur-Mensch-Mitwelt», im Kanton Luzern MU / «Mensch und Umwelt», andernorts auch «Mensch und Gesellschaft». Zudem gibt es auch stufenspezifische Bezeichnungen für diesen Fachbereich: «Sachunterricht» oder (früher) «Heimatkunde» auf der Unterstufe und «Realfächer» / «Realien» auf der Sekundarstufe 1, respektive die spezifischeren Fachbezeichnungen wie Physik, Biologie, Chemie, Geographie, Geschichte.

Die hohe Gewichtung dürfte in diesem Fall zusammenhängen mit der Schulstufe: In der Unter- und Mittelstufe / Primarschule, wo die meisten Studierenden der Stichprobe unterrichteten (79% auf der Unter-/Mittelstufe; 89% in der Primarschule), kommt diesem Fach meist die Bedeutung eines thematischen Zentrums des Unterrichts zu.

¹⁷⁰ Auch hier unterscheiden sich die Bezeichnungen: Im Kanton Bern werden (gemäss Lehrplan der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 von 1995) im Fachbereich «Gestalten» die Teilgebiete «Bildnerisches Gestalten» sowie «Technisches und textiles Gestalten» unterschieden; früher wurden diese Fächer beispielsweise mit «Zeichnen, Handarbeiten und Werken» bezeichnet.

sind in absteigender Reihenfolge Musik, Sport und zuletzt die Fachgruppe Gestalten mit dem Bildnerischen sowie Technischen und Textilen Gestalten.

Abbildung 8: **Häufigkeit von Unterrichtsnachbesprechungen in den verschiedenen Fächern**



Anmerkungen :

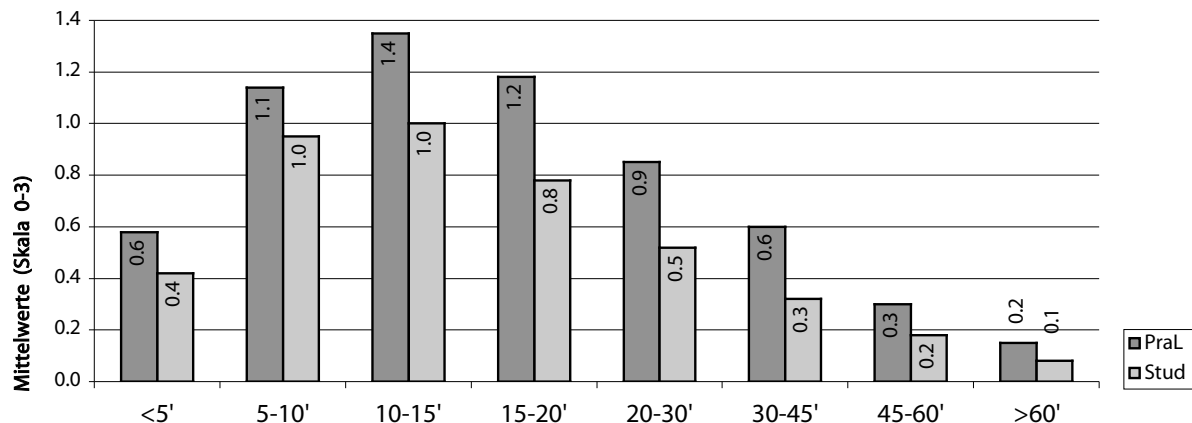
- Fragestellung : «Welche Fächer wurden wie oft besprochen?»
- Vorgegebene Fächer (Rubrikenachse/Abszisse) und vorgegebene Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit;
Skala von 0-3, wobei : 0 = NIE, 1 = AB UND ZU, 2 = OFT, 3 = IMMER
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse);
die Differenzen in der Graphik trotz numerisch gleichen Werten (z.B. bei den ersten drei Fächern) rührt daher, dass in der *Graphik* die Werte genauer dargestellt sind (d.h. auf zwei Stellen nach dem Komma; z.B. Deutsch 2.43 und Mathematik 2.36), während die *Zahlenwerte* auf eine Stelle nach dem Komma gerundet werden
- PraL : N = 148-296; Stud : N = 191-426 (abhängig von den unterrichteten Fächern)

Hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeit bei einer allfälligen Auswahl derjenigen Fächer, die besprochen werden sollten, gaben 26% der Stud (N=473) an, dass sie MANCHMAL, 50% dass sie OFT oder IMMER mitbestimmen konnten; 20% konnten die Auswahl der zu besprechenden Fächer NIE mitbestimmen.

Dauer der UNB

In der Untersuchung wurde die Dauer der UNB pro Praktikumslektion erhoben. Dabei wurden die Antwortmöglichkeiten so gestaltet, dass für verschiedene vorgegebene Zeitkategorien mehrere, ebenfalls vorgegebene Häufigkeitskategorien zur Auswahl standen. Die Form dieser Antworten ermöglichte eine differenzierte Auswertung und Analyse.

Gemäss der Darstellung der Mittelwerte für die einzelnen Zeitkategorien in Abbildung 9 wird ersichtlich, dass am häufigsten eine Dauer der UNB von 5-20 Minuten genannt wird, wobei die Stud die Dauer in sämtlichen Zeitkategorien – teilweise deutlich – kürzer einschätzen als die PraL, die PraL ihrerseits aber eine präzisere Vorstellung von der Dauer der UNB haben. Der Mittelwert für die Dauer der UNB gemäss den Angaben der PraL und Stud liegt bei 16,6 Minuten (PraL 18,3 und Stud 16,5). Nach Einschätzung von 21% der PraL und 12% der Stud dauert die UNB OFT oder IMMER höchstens 5 Minuten, während auf der andern Seite der Skala 13% der PraL und 6% der Stud angeben, dass die UNB OFT oder IMMER länger als 45 Minuten dauert. Die insgesamt höchsten Mittelwerte (bei den PraL 1.1 - 1.4, bei den Stud 0.8 - 1.0) erreichen UNB mit einer Dauer zwischen 5 und 20 Minuten.

Abbildung 9 : **Dauer der Unterrichtsnachbesprechung**

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Wie lange dauerten die Nachbesprechungen im Mittel pro Unterrichtslektion?»
- Vorgegebene Kategorien zur Dauer (Rubrikenachse/Abszisse) und Antwortkategorien zur Häufigkeit
- PraL und Stud gaben an, wie häufig UNB im jeweiligen Zeitrahmen (in der Fragestellung vorgegebene Zeitkategorien) durchgeführt wurden;
Skala von 0-3, wobei : 0 = NIE, 1 = AB UND ZU, 2 = OFT, 3 = IMMER
- Darstellung der Mittelwerte für die einzelnen Zeitkategorien (Ordinatenachse)
- PraL : N = 359; Stud : N = 488
- Missing/keine Antwort : PraL 0%, Stud 0%

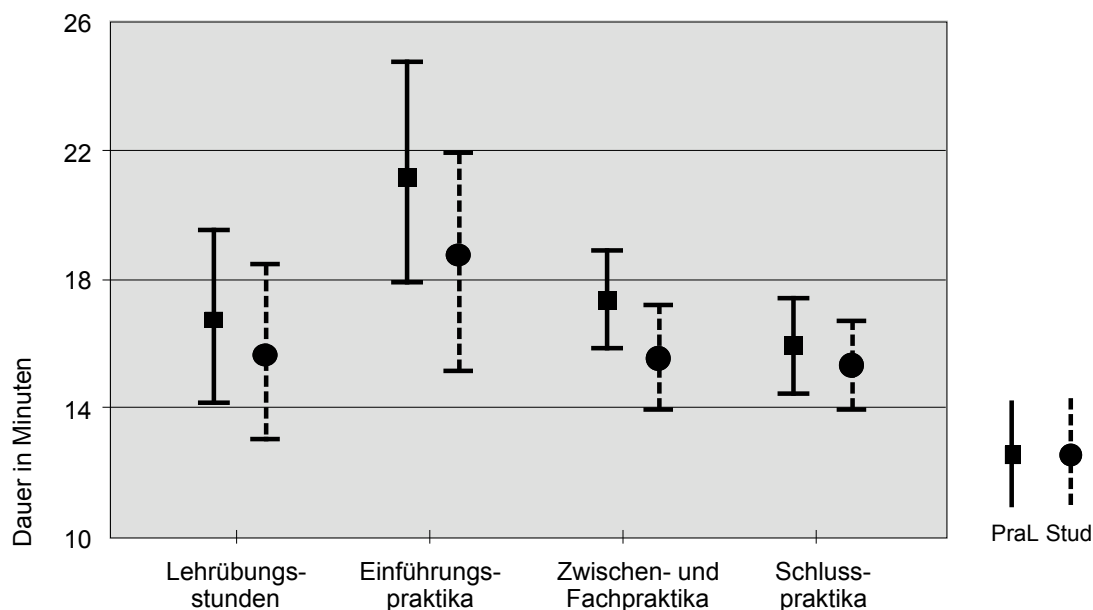
Die geschätzte Dauer der UNB wird von 82,3% der PraL und 69% der Stud als GERADE RICHTIG bezeichnet. Während die übrigen 17,7% der PraL allerdings die Dauer überwiegend als ZU LANGE einschätzt, bezeichnet eine Mehrheit der übrigen 31% der Stud die Dauer als ZU KURZ. Der Chi-Quadrat-Test ergibt, dass für die Stud im Vergleich zu den PraL die Dauer der UNB zu kurz ist, während die PraL häufiger als erwartet die Dauer als GERADE RICHTIG einstufen.

Die generell hohe Zustimmung zu einer Dauer der UNB zwischen 5 und 20 Minuten lässt darauf schliessen, dass im Rahmen dieser für die meisten UNB relativ kurzen Zeit diejenigen Dinge besprochen werden können, welche diese PraL und Stud als Besprechungsthemen erwarten.

Die differenzierte Analyse der Dauer der UNB und der Erläuterungen der PraL und Stud ergibt vergleichbare Ergebnisse zu den oben dargestellten Ergebnissen zur Anzahl besprochener Lektionen: Es sind Zusammenhänge feststellbar zwischen der Dauer der UNB und (a) der Art des Lehrpraktikums, (b) dem Zeitpunkt der Lektion im Rahmen des Praktikums, (c) dem Problemgehalt der Lektion und (d) situativen Bedingungen; allfällige Zusammenhänge zum Unterrichtsfach konnten hier nicht untersucht werden.

In Abbildung 10 ist die differenzierte Analyse der Dauer nach der Art des Lehrpraktikums ersichtlich. Sie ergibt, dass die UNB gemäss den Einschätzungen der PraL und Stud im Einführungspraktikum deutlich länger dauern als in den übrigen Praktika. Es fällt zudem auf, dass sowohl in den Einschätzungen der Stud wie auch derjenigen der PraL für die Schluss- und Zwischen-/Fachpraktika die Angaben hinsichtlich der Dauer der UNB weniger stark variieren als für die Lehrübungsstunden und für die Einführungspraktika.

Abbildung 10 : **Dauer der Unterrichtsnachbesprechung, differenziert nach der Art des Lehrpraktikums**



Anmerkungen :

- Fragestellung gemäss Abbildung 6
- In der Abbildung ist die Dauer der UNB nach Praktikumstypen differenziert dargestellt
- Die Abbildung zeigt das 95% CI (Confidence Interval) und den Mittelwert (als Punkt) der verschiedenen Praktikumstypen, getrennt nach PraL und Stud
- Lesebeispiel : Für die Schlusspraktika geben 95% der PraL an, dass die UNB durchschnittlich 14,5-17,5 Minuten dauerte, und 95% der Stud geben an, dass die UNB durchschnittlich 14-16,5 Minuten dauerte. Aus der Graphik wird beispielsweise auch ersichtlich, dass die Bandbreite der durchschnittlichen Gesprächsdauer für die Einführungspraktika deutlich grösser ist als für die Zwischen-/Fachpraktika und die Schlusspraktika.
- PraL : N = 326; Stud : N = 450
- Missing/keine Antwort : PraL 9,2%, Stud 7,8% (→ andere Praktikumstypen)

Die Kommentare zeigen, dass es gemäss den Auffassungen der PraL und Stud neben dem Zusammenhang zwischen der Dauer der UNB und der Art des Lehrpraktikums einen weiteren Zusammenhang gibt zum Zeitpunkt der Lektion innerhalb des Praktikums. Klar und beispielhaft wird dies folgendermassen festgestellt:

- ◇ „Zu Beginn eines Praktikums dauern die Besprechungen eher länger als gegen Ende.“ (P-573)
- ◇ „Am Anfang ist die Dauer grösser; sie nimmt mit der Zeit ab.“ (P-303)
- ◇ „Am Ende des Praktikums waren die Besprechungen viel kürzer.“ (S-619)

Ein weiterer und deutlicher Zusammenhang ist in den Erläuterungen erkennbar zwischen der Dauer der UNB und der Einschätzung, ob die Lektion als gut oder problematisch beurteilt wurde:

- ◇ „Je besser die Lektion, desto weniger lang die Besprechung.“ (S-545)
- ◇ „Besprechen nur wo nötig!“ (S-620)
- ◇ „Mein Praktikumslehrer fand meinen Unterricht gut und sagte darum nicht viel dazu; teilweise einfach schnell in der Pause.“ (S-501)
- ◇ „Manchmal war allen alles klar, so war die Besprechung kurz. Waren Fragen, ging es länger.“ (S-247)
- ◇ „Ich denke, wenn es optimal läuft, soll dies zwar unbedingt besprochen werden, aber nur sehr kurz.“ (P-722)

- ◇ „Gab es in einer Lektion Zwischenfälle, dauerte die Besprechung länger.“ (P-621)
- ◇ „Die Dauer der Unterrichtsnachbesprechung ist abhängig von den Schwierigkeiten, die ein Praktikant während der Lektion oder beim Präpen¹⁷¹ hat. Wenig Probleme – kurze Dauer, mehr oder schwerwiegende Probleme – längere Zeit.“ (P-584)
- ◇ „In einem Schlusspraktikum sollten viele Dinge funktionieren. Entsprechend kann nach meiner Meinung die Nachbesprechung stark reduziert werden.“ (S-502)

Die UNB dauern nach Auffassung dieser PraL und Stud notwendigerweise dann länger als sonst üblicherweise, wenn Probleme bewältigt werden müssen oder wenn es Schwierigkeiten gab, und dies vor allem in der ersten Phase eines Praktikums. Umgekehrt bedeutet dies, dass die UNB kurz gehalten werden kann, wenn der Unterricht als «gut» befunden wurde. Daraus wird wiederum die Interpretation der Funktion der UNB durch die Beteiligten ersichtlich: „Kurz und bündig“ (S-216), oder „kurz und konkret“ (S-229) soll besprochen werden, was (scheinbar) gut und was falsch war und wie es besser gemacht werden kann.

- ◇ „Ich finde zu lange Besprechungen sinnlos, da ich ja selbst merke, was nicht gut war.“ (S-244)
- ◇ „Manchmal [waren die UNB] zu langatmig und wenig aufschlussreich.“ (S-1020)
- ◇ „Ich empfinde die Besprechungen manchmal als etwas stumpfsinnig: Über irrelevante Dinge stundenlang diskutieren...“ (S-104)
- ◇ „Ich finde, dass eine Besprechung nicht um der Besprechung willen stattfinden darf. Oft bringen kurze, prägnante Aussagen mehr als lange geplante Besprechungen.“ (P-1005)
- ◇ „Wenn man sich auf wesentliche Punkte beschränkt, ist die Zeit von 5-10 Minuten recht. Ansonsten verstrickt man sich zu oft in Details. Was soll dann die Praktikantin mitnehmen?“ (P-1009)

Allerdings gibt es zur Praxis des «Kurz und bündig»-Besprechens auch erkennbar kritische Stimmen:

- ◇ „Lektion wurde nur in zwei Sätzen besprochen. Es gab selten ein Gespräch.“ (S-1021)
- ◇ „Gutes wurde zu wenig ausführlich, Schlechtes dagegen zu ausführlich besprochen.“ (S-1013)
- ◇ [Man sollte] „gute und schlechte Lektionen gleich ausführlich besprechen!“ (S-1013)
- ◇ „Es reichte mir, ca. 10 Minuten Negatives zu hören.“ (S-814)

Eine kurze Dauer der UNB ist schliesslich oft auch situativ bedingt. Wenn ein PraL in der auf die Praktikumslektion unmittelbar nachfolgenden Lektion selbst wieder unterrichtet oder wenn die Stud nach dem Unterrichten im Praktikum sofort in Lehrveranstaltungen des Ausbildungsinstituts müssen, bleibt wenig Zeit für eine ausführliche und eingehende Besprechung.

- ◇ [Die UNB war] „nur sehr kurz. Während der Pause, nach dem Unterricht, ca. 10-15 Minuten – danach fährt der Bus!!“ (S-825)
- ◇ [...] „die Zeit für Nachbesprechung war zusätzlich begrenzt wegen dem Fahrplan (Bus zurück ins Semi).“ (S-660)

Einige PraL und Stud weisen aber ausdrücklich auf die Bedeutung einer grundsätzlich eingehenden UNB hin:

¹⁷¹ Der Ausdruck «Präpen» ist eine umgangssprachliche Kurzform von Präparieren und meint «Vorbereiten einer Lektion, eine Präparation machen».

- ◇ „Gute und schlechte Lektionen sollten gleich ausführlich besprochen werden!“ (S-1013)
- ◇ „Meine Bereitschaft, als Praktikumslehrer zu arbeiten, entsteht aus dem Wunsch, mich mit anderen Unterrichtenden auseinanderzusetzen. Für mich ist der Diskurs über Unterricht ein wesentlicher Bestandteil meiner Unterrichtsreflexion.“ (P-569)
- ◇ „Weil Wichtiges und Hilfreiches besprochen wurde, war der [grössere] Zeitrahmen in Ordnung.“ (S-211)

Insgesamt betrachtet deuten die Ergebnisse zum formal und quantitativ erfassbaren Merkmal der Dauer der UNB darauf hin, wie die UNB von den Beteiligten mehrheitlich interpretiert und realisiert wird, nämlich als tendenziell kurze und evaluative Stellungnahme zur Lektion. Es scheint in einer durchschnittlichen UNB im zeitlichen Rahmen von ungefähr einer Viertelstunde und unter Berücksichtigung der üblichen inhaltlichen Teile kaum möglich, dass eingehendere, kritisch-analytische und damit auch zeitaufwendigere Erkenntnis- und Verstehensprozesse im Sinne eines anspruchsvollen, berufsbildenden Diskurses zwischen PraL und Stud stattfinden.

Zeitpunkt der UNB

Die organisatorische und zeitliche Struktur führt namentlich in grösseren Praktika dazu, dass die UNB nicht unmittelbar nach jeder Lektion, sondern OFT (Mittelwerte: PraL 2.2, Stud 2.2) am Ende der Unterrichtszeit des Schultages stattfanden, AB UND ZU (Mittelwerte: PraL 1.4, Stud 1.2) und vermutlich soweit möglich unmittelbar anschliessend an die Praktikumslektion, EHER SELTEN (Mittelwerte 0.7-0.1) am folgenden Tag oder später.

Ähnlich wie bei der räumlichen Situation (siehe unten) zeigt sich auch hinsichtlich des Zeitpunktes der UNB, dass die UNB in der bisherigen Ausbildungsstruktur zeitlich dann angesetzt wird, respektive eingeschoben werden muss, «wo es halt gerade mal möglich und zu machen ist». Sie wird damit formal zu einem Appendix des unterrichtlichen Handelns. Die UNB als eigenständiges strukturelles Element der berufspraktischen Lehrerbildung hat nur sehr selten einen konzeptionell und formal definierten Platz, beispielsweise einen spezifisch und eigens in der Zeitplanung dafür vorgesehenen Zeitpunkt.

Ort, an dem die UNB stattfand

Die UNB fanden mehrheitlich im Unterrichtsraum statt, in dem die Lektion durchgeführt wurde (Einschätzungen PraL 58%, Stud 67%), allenfalls auch im Lehrerzimmer (PraL 18%, Stud 17%) oder in einem separaten Besprechungsraum (PraL 17%, Stud 11%). Nur eher selten (PraL 7%, Stud 5%) fanden UNB ausserhalb des Schulhauses statt.

Der Unterrichtsraum als Besprechungsort ermöglicht es den Beteiligten, ggf. auf konkrete, im Unterrichtsraum vorhandene Dinge zurückzugreifen (beispielsweise Unterrichtsmaterialien, Schülerarbeiten, Wandtafelanschriften, Geräte) oder auch örtlich-räumlich definierte Aspekte (beispielsweise das proxemische¹⁷² Verhalten der Stud) direkt am Ort zu erläutern. Zudem können die UNB im Unterrichtsraum – wenn sie, wie üblich, nach dem Unterricht stattfinden – ungestört, d.h. ohne weitere

¹⁷² Das Verhalten im Raum wie beispielsweise der Lehrerstandort während eines Lehrgesprächs, Nähe-Distanz-Aspekte, Übersicht über die Klasse usw.

Zuhörer, durchgeführt werden, was in einem Lehrerzimmer eher selten der Fall sein dürfte.

Wenn die Schulen der Volksschulstufe vermehrt auch als Ausbildungsorte der berufspraktischen Grundausbildung künftiger Lehrer und Lehrerinnen betrachtet werden und dabei nicht nur das Unterrichten selbst, sondern auch die begleitende Vor- und Nachbesprechung als wichtig erachtet wird, so wäre es wünschenswert, wenn für diese Ausbildungssequenzen neben den Unterrichtsräumen der Praktikumsklassen auch separate und geeignete Räume mit der allenfalls nötigen Infrastruktur (z.B. technische Einrichtungen für die Visualisierung von Unterrichtsbeispielen) zur Verfügung stünden.

7.2.2 Strukturelle Aspekte der UNB

Strukturelle Elemente und prototypischer Verlauf der UNB

Die PraL und Stud wurden gefragt, ob es in der UNB ein bestimmtes, erkennbares Grundmuster oder Schema gab. In der Wahrnehmung und Einschätzung von 57% der PraL (N=357; keine Antwort <1%) und 55% der Stud (N=484; keine Antwort <1%) gab es ein für die Betroffenen erkennbares Grundmuster oder Schema, für 42% der PraL und 44% der Stud war dies nicht der Fall. In der (freien und ohne Vorgaben individuell formulierten) Beschreibung dieser Grundmuster werden einerseits die strukturellen Elemente sowie andererseits ein prototypischer Verlauf der UNB ersichtlich. Die üblichsten Strukturelemente der UNB, wie sie sich aus diesen Beschreibungen der PraL (N=186) und Stud (N=251) ergeben, sind:¹⁷³

- (1) Stud sagt auf die Aufforderung des PraL hin zuerst, wie es ihm in der Lektion ergangen ist, wie er die Lektion erlebt hat, wie er sich in der Lektion fühlte und wie es ihm jetzt, nach dem Unterrichten, geht; dieses Element wird sinngemäss von 74% der PraL und von 76% der Stud genannt. Beispiele für die Formulierung zu diesem Element sind: „1. Eindruck des Praktikanten“; „Zuerst erhielt die Praktikantin Gelegenheit, sich über die gehaltene Lektikon zu äussern (Gefühle etc.)“; „Rückblick des Praktikanten“; „1. wie erging es mir (zuerst persönlich, dann sachbezogen)“; „Hesch du zersch emal öppis drzue welle säge?“
75% (sowohl PraL wie auch Stud) geben zudem an, dass zuerst immer oder meistens der Stud sprach; 20% der PraL, respektive 21% der Stud gaben an, dass zuerst der PraL sprach.
- (2) PraL (seltener auch der Stud) nennt zuerst Positives, dann Negatives aus der Lektion; dieses Element wird sinngemäss von 44% der PraL und von 32% der Stud genannt.
- (3) PraL und Stud ergründen oder analysieren bestimmte Verhaltensweisen, Situationen, Aspekte oder Phänomene aus der Lektion; dieses Element wird sinngemäss von 11% der PraL und von 4% der Stud genannt. Beispiele sind: „Hinterfragen, Analyse ausgewählter Unterrichtssituationen“; „Suche nach Gründen“; „didaktische Probleme und vor allem das Verhalten der Schüler [...] wurden diskutiert“; „was wäre wenn... (Ausloten von anderen Reaktionsmöglichkeiten)“.

¹⁷³ Einige der von den PraL und Stud genannten und hier aufgeführten Elemente der UNB finden sich in andern Fragestellungen der Untersuchung und dementsprechend auch in andern Zusammenhängen wieder.

- (4) PraL macht Verbesserungsvorschläge und gibt Tipps dazu; dieses Element wird sinngemäss von 15% der PraL und von 16% der Stud genannt.
- (5) PraL und/oder Stud formulieren Konsequenzen für nachfolgende Lektionen; dieses Element wird sinngemäss von 39% der PraL, aber nur von 12 % der Stud genannt.
- (6) Ein Ausblick auf die nachfolgenden Lektionen in der Form von inhaltlichen und methodischen Hinweisen schliesst die UNB ab.

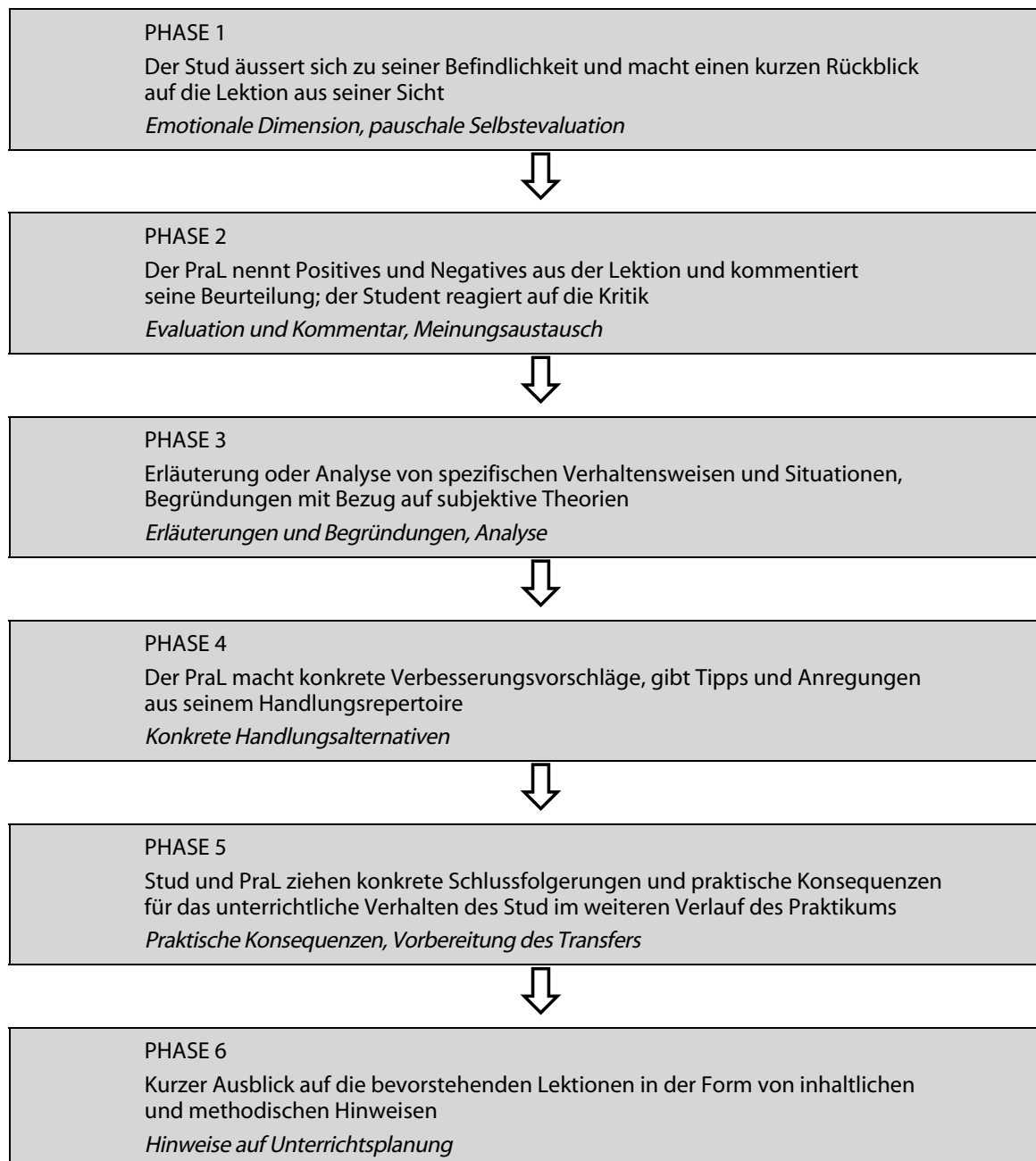
Der typische Verlauf einer UNB wird von den Stud und PraL folgendermassen zusammengefasst:

- ◇ „Zuerst fasse ich meinen Unterricht zusammen, dann gehen wir gemeinsam den Beobachtungen der PraL nach, und zum Schluss schauen wir jeweils noch auf die nächste Lektion voraus.“ (S-816)
- ◇ „Ich sagte, wie es mir ergangen war. Sie [die PraL] sagte ihre Eindrücke. Positives. Negatives. Konsequenzen.“ (S-822)
- ◇ „Zuerst Selbstbeurteilung [durch den Stud] und dann zuerst das Gelungene.“ (P-110)
- ◇ „Die Praktikantin äusserte sich, erwähnte Positives und Negatives, suchte Möglichkeiten zur Verbesserung, ich hakte nach, fragte, erzählte meine Eindrücke, am Schluss hob ich meistens Positives hervor und gab noch 1-2 Tipps zur Verbesserung.“ (P-902)
- ◇ „Eigener Rückblick der Praktikantin, ev. bezogen auf abgemachte Ziele. Mein allgemeiner Eindruck. Detaillierte Punkte, die stark waren und solche, die Verbesserung brauchen. Zusammenfassung und Konsequenzen für nächste Stunde besprechen.“ (P-819)
- ◇ „Stud äussert sich meist über ihren Gesamteindruck, ihr Gefühl... Danach äussere ich mich wenn möglich zum Gesamteindruck positiv, später folgen Einzelheiten.“ (P-1019)

Das prototypische Verlaufsschema für die UNB, wie es sich aus diesen Beschreibungen der PraL und Stud ergibt, lässt sechs spezifische und thematisch strukturierte Phasen erkennen, die in der folgenden Abbildung 11 dargestellt sind.

Dieses prototypische Verlaufsschema der UNB scheint verbreitet, generalisiert und etabliert zu sein. Auffallend dabei ist zudem, dass die Beschreibung dieses Grundmusters seitens der PraL und seitens der Stud weitgehend übereinstimmt. Während aber die PraL wissen, wie sie – auch als weitgehend für die UNB Verantwortliche – im Allgemeinen eine UNB strukturieren und daher das durch sie selbst gestaltete Grundmuster der UNB beschreiben, ist die Beschreibung der Stud eine Rekonstruktion dessen, was sie in der UNB erfahren haben und als Struktur zu erkennen glauben. Das Grundmuster scheint derart klar zu sein, dass es auch von den Stud problemlos dargestellt werden kann.

Im Vergleich der Beschreibungen des Grundmusters hinsichtlich der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen sind tendenziell spezifische Übereinstimmungen (z.B. inhaltlich wie auch terminologisch) bei Angehörigen derselben Ausbildungsinstitution (PraL und Stud) erkennbar. Es kann vermutet werden, dass das Grundmuster der UNB, respektive strukturelle Elemente und/oder der Verlauf der UNB in einzelnen Institutionen (beispielsweise in Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen für die PraL) thematisiert wurde.

Abbildung 11 : **Prototypisches Verlaufsschema der UNB**

Das oben skizzierte Verlaufsschema der UNB wird gemäss den Beschreibungen der Stud und PraL auch variiert:

- ◇ „1. Äusserungen meinerseits. 2. Kommentar des Mentors.“ (S-1015)
- ◇ „Zufrieden? Positiv / negativ. Lektion anschauen – Fehler? Verhalten von Schülern – wie reagieren? Konsequenzen.“ (S-609)
- ◇ „(Aus Praktikantensicht): Wie geht es mir heute nach X Unterrichtsstunden? Was ist mir heute gut gelungen, was hat mir heute Spass bereitet? Was würde ich anders anpacken? Weshalb? Wie sieht der nächste Unterrichtsmorgen aus?“ (P-301)
- ◇ „Erst erzählte sie [die Stud], dann ich. Ich sagte zuerst wichtige Sachen, dann was mir sonst noch aufgefallen ist, Positives und Negatives. Dann suchen wir allenfalls gemeinsam Lösungen.“ (P-225)

- ◇ „Der Praktikant beginnt mit seinen Eindrücken. Er erwähnt Positives und Negatives. Ich schalte mich ein mit meinen Eindrücken und Wahrnehmungen.“ (P-547)
- ◇ „1. Praktikant äussert sich. 2. Praktikumslehrer hebt das Positive hervor. 3. Praktikumslehrer geht auf Vereinbarungen ein. 4. Wir suchen gemeinsam Verbesserungsvorschläge. 5. Setzen gemeinsam Beobachtungsschwerpunkte für die nächste Lektion fest. 6. Kurze Zusammenfassung und Ausblick.“ (P-535)
- ◇ „1. Gesamteindruck Praktikumslehrer. 2. Gesamteindruck Praktikant. 3. Beobachtung des Praktikumslehrers gemäss Protokoll und Beurteilung. 4. Zusammenfassung Praktikumslehrer Positives und Negatives. 5. Praktikant notiert sich wichtige Punkte, welche bei der nächsten Lektion beibehalten oder verbessert werden sollten. 6. Praktikant kann ev. Fragen für nächste Lektion an Praktikumslehrer stellen.“ (P-930)
- ◇ „ ‚Was liegt mir auf‘, allgemeines Wohlbefinden äussern. Ca. 3 positive Punkte der Lektion erläutern. Ca. 1-3 negative Punkte der Lektion erläutern. Ev. weitere Möglichkeiten für einen Lektionsverlauf suchen. Praktikumslehrer ergänzt jeweils am Ende eines jeden Schrittes, teilt seine Beobachtungen mit.“ (P-617)
- ◇ „1. Der Praktikant berichtet aus seiner Sicht (Selbstbeurteilung). 2. Feedback auf Selbstbeurteilung. 3. Lektionsverlauf aus Sicht des Praktikumslehrers. 4. Zusammenfassung: positiv – man könnte dies oder jenes auch noch anders machen (als Vorschläge/Ideen).“ (P-909)
- ◇ „1. Praktikantin reflektiert (still für sich) die gehaltene Lektion. 2. Äusserung, ob das am Vormittag formulierte Ziel erreicht worden ist. 3. (Verbale) Rückschau auf die gehaltene Lektion; im Minimum Angabe von drei positiven Punkten und Angabe eines Negativpunktes. 4. Ergänzende Hinweise des Praktikumslehrers im positiven Bereich. 5. Treffen einer Abmachung für den nächsten Tag zur Eliminierung des Negativpunktes.“ (P-588)

Einige PraL und Stud (insgesamt <5%) beschreiben ein Verlaufsmuster, das zwar vom üblichen Muster abweicht, aber als individuelles Muster oder Schema von den PraL angewendet, respektive von den Stud so erkannt wurde:

- ◇ „Was hast du heute gelernt? Was haben die Schüler gelernt? Wie geht es weiter? Was ist das Stichwort für den heutigen Tag?“ (P-702)
- ◇ „(a) Praktikumslehrer: ‚So habe ich deine Lektion erlebt‘; (b) Praktikant: ‚So habe ich meine Lektion erlebt‘; (c) Praktikumslehrer: ‚In dieser/jener Situation hast du dieses/jenes gemacht; kannst du erklären...?‘ Praktikant: ‚.....‘ usw.“ (P-712)
- ◇ „Bei Zeitdruck: Der Praktikumslehrer erzählt seine Beobachtungen, und der Praktikant reagiert darauf. Ohne Zeitdruck: Der Praktikant erzählt von seinen Erfahrungen/Erlebnissen während der Lektion, und der Praktikumslehrer reagiert darauf. Bei beiden Mustern ergibt sich ein Gespräch mit Zielformulierungen für die nächste Lektion.“ (P-522)
- ◇ „Jeden Tag wurden drei ‚Nägel‘ (clous) formuliert. Die Besprechung ging immer vorwiegend auf diese ein. Dazu immer zum Start die Highlights und Tiefpunkte des Tages!“ (P-213)
- ◇ „1. Praktikumslehrerin macht eine Zusammenfassung der Lektion – Eindruck grob. 2. Detaillierte Tipps, Bemerkungen. 3. Meine Fragen und Gespräch über ihre Vorschläge.“ (S-805)

Knapp 5% der Stud beschreiben negative Erfahrungen mit dem von ihnen erfahrenen Grundmuster der UNB, oder aber sie vermissten ausdrücklich eine strukturierte und eingehende UNB:

- ◇ „Die Mentorin hat immer das Wort ergriffen und gesagt, was gut/schlecht war. Das hat mich gestört, ich hätte gerne zuerst meine Gefühle und Gedanken zur Lektion mitgeteilt.“ (S-921)
- ◇ [Besprochen wurde] „was gerade so kam, aus dem hohlen Bauch.“ (S-110)
- ◇ „Der Praktikumslehrer äusserte sich anhand seiner Notizen. Darin stand meistens, was ich anders oder besser machen sollte/könnte. Selten bis keine positiven Rückmeldungen.“ (S-341)
- ◇ „Der Lehrer teilte mir in wenigen Sätzen zu einigen Lektionen seine Meinung mit. Das Ganze fand im Vorbeigehen und nur ganz selten an einem Tisch sitzend statt.“ (S-1021)
- ◇ „Kurze Fehlerbetrachtung. Anschliessend Monolog über die Schule.“ (S-803)

Vereinbarungen über Struktur, Inhalte und Ziele der UNB

Für eine Mehrheit der PraL und Stud hat die UNB wie im vorangehenden Abschnitt dargestellt ein erkennbares Grundmuster hinsichtlich der am häufigsten vorkommenden Strukturelemente sowie hinsichtlich des üblichen Verlaufs. Dieses Grundmuster wird allerdings von den PraL und Stud kaum je explizit thematisiert oder diskutiert. Dagegen wird oft propagiert, dass die PraL oder andere Beobachtende von Unterricht in den Lehrpraktika bereits vor der Lektion Beobachtungs- und damit eigentlich auch Besprechungspunkte oder -aspekte vereinbaren sollten. So wüssten die Stud als Unterrichtende, worauf die PraL oder andere Beobachtende achten würden, was sich für sie entlastend auswirke. Eine derartige vorgängige Vereinbarung definiert ggf. die UNB inhaltlich und allenfalls auch formal. In einer diesbezüglichen Frage wurde erhoben, wie häufig solche Beobachtungsgesichtspunkte zwischen PraL und Stud abgemacht wurden.

Die UNB selbst könnte nach gehaltener Lektion, d.h. nachdem die verschiedensten Unterrichtserfahrungen, respektive Unterrichtsbeobachtungen gemacht wurden und sich daraus Frage- und Problemstellungen ergeben, auf der Basis dieser Erfahrungen und Beobachtungen¹⁷⁴ und hinsichtlich spezifischer Fragestellungen, Absichten, grundsätzlicher Vorstellungen usw. geplant und strukturiert werden: Was soll in der UNB thematisiert werden (inhaltliche Prioritäten und Schwerpunkte, Besprechungsthemen, ev. auch Reihenfolge der Themen)? Welche Ziele sollen durch die UNB erreicht werden? Wie soll die UNB verlaufen (Gestaltung des Gesprächs, Dauer u.a.m.)? Diese Planungsaspekte oder Vereinbarungsbereiche der UNB wurden ebenfalls in einer spezifischen Frage erhoben.

Wie aus Tabelle 8 ersichtlich ist, schätzen die PraL das Vereinbaren von spezifischen Punkten im Sinne einer Planung der UNB durchwegs deutlich höher ein als die Stud. Am ehesten werden vor der Lektion Beobachtungsgesichtspunkte vereinbart, gemäss den Einschätzungen der PraL OFT (Mittelwert 3.0) und denjenigen der Stud AB UND ZU (Mittelwert 2.0). Aber hinsichtlich der andern Punkte wird die UNB nur AB UND ZU bis SELTEN geplant und im voraus strukturiert. Die Mittelwerte der Einschätzungen der PraL bei den Vereinbarungen über Inhalte, Ziele und Struktur der UNB liegen nur im Bereich von AB UND ZU mit einer Tendenz zu OFT (Mittelwerte 2.2 - 2.6), während die Stud bei diesen Aspekten in ihren Einschätzungen eher zu SELTEN tendieren (Mittelwerte 1.1 - 1.3).

¹⁷⁴ In den Erläuterungen und offenen Antworten der PraL und Stud wird häufig ebenfalls der Begriff «Beobachtungen» verwendet, obwohl dort eher die Bezeichnung «Wahrnehmungen» angebracht wäre (vgl. PALLASCH et al. 1993, 13 und 36-42).

Tabelle 8 : Planung der UNB; Vereinbarungen zwischen PraL und Stud über Struktur, Inhalte und Ziele der UNB

Vereinbarungsbereiche	Mittelwerte (Skala 0-5)	
	PraL	Stud
- Beobachtungsgesichtspunkte	3.0	2.0
- Inhalte	2.3	1.3
- Ziele	2.2	1.1
- Struktur	2.6	1.3

Anmerkungen :

- Fragestellung : Es wurde (auf der Basis der Voruntersuchung) danach gefragt, wie häufig in den vorgegebenen Bereichen «Beobachtungsgesichtspunkte, Struktur, Inhalte, Ziele» Vereinbarungen zwischen PraL und Stud getroffen wurden; der Bereich «Struktur» wurde beschrieben als «Vereinbarungen über die Art und Weise der Durchführung (z.B. Verlauf, Dauer)»
- Vorgegebene Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit
- Angabe der Mittelwerte; Skala 0-5, wobei : 0 = NIE, 1 = SELTEN, 2 = AB UND ZU, 3 = OFT, 4 = MEISTENS, 5 = IMMER
- PraL : N = 349; Stud : N = 478
- Missing/keine Antwort : PraL 3%, Stud 2%

Der Befund ist bedenkenswert: Eine für die Studierenden zentral wichtige Lernsituation wird nur gelegentlich explizit inhaltlich definiert, bewusst strukturiert und geplant, und die Vereinbarung von Zielen für diese Lernsituation kommt gemäss den Erfahrungen der Studierenden bloss selten vor.¹⁷⁵ Der Befund lässt allerdings auch vermuten, dass den Beteiligten – aus welchen Gründen auch immer – Ziele, Inhalte und Struktur und damit auch die Bedeutung und Funktion der UNB (siehe dazu weiter unten, Abschnitt 3.3.1) so klar scheinen, dass sich eine Auseinandersetzung mit diesen Aspekten zu erübrigen scheint.

Thematische Struktur der Anfangsphase der UNB

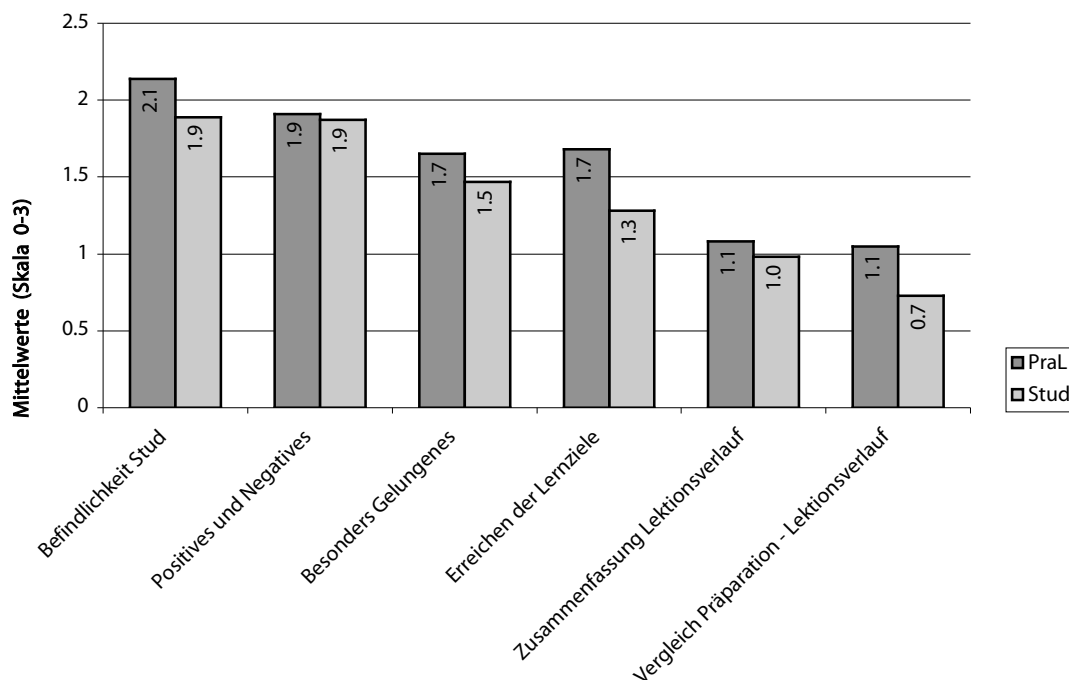
Die Erfahrung mit UNB zeigt, dass es geradezu «klassische» Fragen und Themen für die Einstiegs- und Anfangsphase der UNB gibt. Diese Erfahrung wird auch in den Befunden zum Grundmuster der UNB bestätigt. In einer entsprechenden Frage wurden die häufigsten Themen der Einstiegs- und Anfangsphase der UNB erhoben.

An erster Stelle steht gemäss Abbildung 12 die Befindlichkeit der Stud. Die UNB beginnt beispielsweise folgendermassen:

- *[Der PraL sagt:] „Michael, dir ist jetzt ein bisschen wohler; du hast recht ‚geschlottert‘ [gezittert] vor dieser Lektion. [...] Jetzt möchte ich mal fragen: Wie fühlst du dich so nach dieser Lektion? Wie hast du das Gefühl, wie ist es gegangen?“*
(Transkription UNB 1)
- *Oder auch: „Die erste Lektion war eine Mathstunde, die wir zusammen angesetzt haben, und zwar war das Schwergewicht ‚Üben‘. Jetzt würde es mich mal interessieren, wie es dir in dieser Stunde ergangen ist, wie du dich gefühlt hast.“*
(Transkription UNB 6)

¹⁷⁵ Vgl. dazu die kritischen Hinweise von PALLASCH et al. (1993, 12/13) zur «Besprechung nach traditionellem Muster»: «Das Ziel der Besprechung ist nicht explizit festgelegt. Es wird das aufgegriffen, was sich aus dem Unterricht ergibt bzw. anbietet. [...] Entsprechend ‚offen‘ oder ‚zufällig‘ verläuft die Unterrichtsbesprechung.»

Abbildung 12 : Themen der Einstiegs- und Anfangsphase der UNB



Anmerkungen :

- Fragestellung: «Womit begann die UNB? Was wurde zuerst besprochen?»
- Vorgegebene Themen (auf der Basis der Voruntersuchung, mit einer offenen Ergänzungsmöglichkeit) sowie Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit
- Die PraL und Stud gaben an, wie häufig die UNB mit den entsprechenden Einstiegsthemen begannen
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse);
Skala von 0-3, wobei : 0 = NIE, 1 = AB UND ZU, 2 = OFT, 3 = IMMER
- Weitere genannte Aspekte (PraL N=17, Stud N=23) : sehr unterschiedlich, nicht klassifizierbar
- PraL : N = 315-346; Stud : N = 436-464
- Missing/keine Antwort : PraL 3-12%, Stud 5-11%

Die Befindlichkeit der Stud, nachdem sich diese im Unterricht exponiert und präsentiert haben, ist sowohl in den Einschätzungen der PraL (Mittelwert 2.1) wie auch der Stud (Mittelwert 1.9) sehr wichtig. Das «Menschliche» dieser Situation steht für die Beteiligten im Vordergrund und wird deshalb zuerst angesprochen. Dieser Befund wird sehr deutlich bestätigt in den Erläuterungen, wo 34% der PraL (N=272) und 41% der Stud (N=358) ausdrücklich die Bedeutung der Frage nach der Befindlichkeit als «das Wichtigste zu Beginn» betonen.

- ◇ *[Das Wichtigste zu Beginn ist] „der Praktikant, sein Fühlen und Denken.“ (P-303)*
- ◇ *„Wie es mir als Lehrer ergangen ist, was ich für ein Gefühl habe.“ (S-1025)*

Ebenfalls sehr wichtig sind den Beteiligten die wertenden Stellungnahmen «Positives und Negatives» (Mittelwerte PraL und Stud je 1.9) sowie «etwas besonders Gelungenes» (Mittelwerte PraL 1.7, Stud 1.5). In den Erläuterungen schreiben 13% der PraL und 17% der Stud, das Wichtigste zu Beginn der UNB sei, «etwas Positives» zu sagen, respektive zu vernehmen.

- ◇ *„Der Seminarist setzt sich ein und gibt sein bestes, also braucht er zuerst Lob und Anerkennung!“ (P-915)*
- ◇ *[Das Wichtigste zu Beginn ist] „das Positive würdigen, klar machen, dass man auf dem richtigen Weg ist!“ (P-818)*

Zusätzlich schreiben 12% der Stud in den Erläuterungen, dass sie zu Beginn der UNB kurz vernehmen möchten, ob die Lektion als Ganzes in der Beurteilung durch den PraL gelungen sei; das Stichwort «Gesamteindruck» oder «allgemeiner Eindruck» wird dabei oft erwähnt.

- ◇ „Wie es übers Ganze war, noch keine Details.“ (S-146)
- ◇ „Der allgemeine Eindruck zu der gehaltenen Lektion, die Meinung der Praktikumslehrerin, ob gelungen oder nicht.“ (S-610)

Das «Erreichen der Lernziele» ist nach der Einschätzung der PraL (Mittelwert 1.7) häufiger ein Einstiegsthema als nach Auffassung der Stud (Mittelwert 1.3). Dennoch ist es nicht – wie von Vertretern der Ausbildungsinstitutionen etwa vermutet oder erwartet wird – die naheliegendste und üblichste Einstiegsfrage. Der Wert liegt aber immerhin zwischen AB UND ZU und OFT.

Eine «Zusammenfassung des Lektionsverlaufes» (Mittelwert PraL 1.1 und Stud 1.0) und der «Vergleich des schriftlich geplanten mit dem realisierten Unterrichtsverlauf» (Mittelwert PraL 1.1 und Stud 0.7) werden als Einstiege in die UNB – wenn überhaupt – deutlich weniger häufig thematisiert als die drei ersten Themenbereiche.

Insgesamt zeigt sich, dass die persönlichen Gefühle und subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen die häufigsten und für die Beteiligten wichtigsten Einstiegsthemen für die UNB sind: Zuerst kommt das Subjektiv-Persönliche, dann das Faktisch-Sachliche.

Wichtige Aspekte für den Verlauf der UNB

Da die PraL und Stud in der Gestaltung der UNB weitgehend frei sind, stellt sich die Frage, welche Aspekte für den Verlauf der UNB als besonders wichtig betrachtet werden und prioritär sind.

Tabelle 9 : **Wichtige Aspekte für den Verlauf der UNB**

Von den PraL und/oder Stud genannte Aspekte	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Förderorientierte Aussagen, Positives verstärken	30	29
- Strukturelle und formale Aspekte	29	14
- Gleichberechtigung der Gesprächspartner	7	33
- Aspekte des Gesprächsklimas	12	13

Anmerkungen :

- Offene Fragestellung, ohne vorgegebene Antwortkategorien : «Was ist für den Verlauf der UNB wichtig? Worauf sollte man dabei besonders achten?»
- Kategorienbildung und Erfassung der frei und verbal formulierten Antworten nach inhaltlich-thematischen Merkmalen
- Prozentuale Erfassung der Anzahl Nennungen in der entsprechenden Kategorie
- Diverse weitere genannte Aspekte : PraL 22%, Stud 11%
- PraL : N = 205; Stud : N = 232

Wie aus Tabelle 9 ersichtlich wird, ist die förderorientierte Haltung der PraL insgesamt das am meisten genannte Kriterium für den Verlauf der UNB; 30% der PraL und 29% der Stud führen Dinge auf, welche dieser Kategorie zugeordnet werden

können. Dazu gehören Aussagen wie *„positive Verstärkung, aufbauende Kritik, Positives hervorheben, Wertschätzung der geleisteten Arbeit“*, wobei seitens der Stud öfter ausdrücklich *„Gelungenes und Nicht-Gelungenes“* oder *„nicht nur Negatives, sondern auch Positives“* erwähnt werden. Beispiele zu diesen förderorientierten, das Positive verstärkende Aussagen der PraL sind:

- *„Ich glaube nicht, dass das Zufall ist, ich glaube, das zeigt einen Fortschritt, den du machst, von Lektion zu Lektion. Das hat man auch heute morgen gesehen in der ersten Stunde, im Französisch, wie das viel besser gegangen ist als gestern.“*
(Transkription UNB 1)
- *„Nachher ging es gut mit dem Test. Es war sehr ruhig. Ehm... Also, ich hatte eigentlich ein gutes Gefühl. Du hast dann die Zeit beschränkt, das ist gut, dass du sagst, wann sie abgeben müssen.“*
(Transkription UNB 3)
- *„Sonst noch, ganz kurz, zu dieser Stunde: Es hat mir gefallen, weil, es war eine Stunde, da waren jetzt alle Sachen drin. Sie mussten praktisch arbeiten, du hast sie über die Folie geholt... Also, es war eine sehr abwechslungsreiche Stunde. Das hat mich von diesen Gesichtspunkten her betrachtet überzeugt.“*
(Transkription UNB 6)

Es scheint auch unter lerntheoretischen Interpretations-Gesichtspunkten interessant, dass hier von den Beteiligten der Aspekt der Verstärkung und damit im Kern das Verstärkungslernen in den Vordergrund gestellt wird. Damit rückt das «richtige» oder «falsche» unterrichtliche Verhalten und Handeln ins Zentrum, aber nicht primär als Gegenstand der Analyse und Reflexion, sondern als Gegenstand der Beurteilung und allfälliger Modifikationen, respektive aus der Sichtweise der PraL wenn möglich als Gelegenheit zur Verstärkung. Das Verhalten der Stud im Unterricht wird eher im behavioristischen Sinn als Ganzes genommen und hinsichtlich des Handlungserfolgs betrachtet. Das bedeutet aber auch, dass die Stud nicht primär zum selbständigen kritischen Denken im Sinne des einsichtigen Lernens angeregt und angeleitet werden, sondern in erster Linie von den PraL gelobt oder mit Tipps für Verbesserungen versehen.

Zu den von den PraL fast gleich oft (29%), von den Stud dagegen deutlich weniger (14%) erwähnten strukturellen und formalen Aspekten, welche für den Verlauf der UNB wichtig sind, zählen Dinge wie *„Wesentliches hervorheben, Schwerpunkte setzen, nicht abschweifen, zeitlicher Rahmen“*. Dass dieser Aspekt für die PraL eine grosse Bedeutung hat, zeigt die PraL in der Wahrnehmung ihrer Funktion und Verantwortung als Gesprächsleiter. Umgekehrt wird die «Gleichberechtigung der Gesprächspartner» vor allem von den Stud als wichtiger Aspekt für den Verlauf der UNB genannt. Für sie ist dies sogar das wichtigste Anliegen (33%), für die PraL dagegen das am wenigsten genannte (7%). Den Stud ist es wichtig, dass sie in der UNB als Gesprächsteilnehmende ernst genommen werden. Zu diesem Aspekt zählen Aussagen wie *„beide Seiten“* sollen zu Wort kommen, es soll *„ein Austausch“* stattfinden, *„PraL und Stud sollen ihre Meinungen und Erfahrungen sagen können“* und *„eine Nachbesprechung soll eine Kommunikation sein und nicht ein Vortrag!“* Die Beachtung des Gesprächsklimas schliesslich wird für den Verlauf der UNB von den PraL (12%) und von den Stud (13%) als ähnlich wichtig bezeichnet:

- ◇ „Gut zuhören, einander ausreden lassen!“ (S-631)
- ◇ [Wichtig ist,] „dass man nicht aneinander vorbeiredet.“ (S-784)
- ◇ „Keine Anklage, kein Gericht.“ (P-907)
- ◇ „Fairness; Respekt gegenüber Praktikant.“ (P-911)
- ◇ „Vertrauensbasis nicht gefährden.“ (P-505)

Dokumentation der Praktikumslektion als Gesprächsgrundlage für die UNB

Nach gängigen Empfehlungen (beispielsweise GRELL 1983, 296ff) und Vorstellungen machen PraL als Grundlage für die Besprechung von Unterricht Notizen. Es wurde deshalb untersucht, inwiefern dem tatsächlich so ist und wie ausführlich derartige Notizen gemacht werden.

Tabelle 10: **Verschiedene Formen der schriftlichen Dokumentation der Unterrichtsbeobachtungen**

Dokumentationsform	Mittelwerte (Skala 0-5)	
	PraL	Stud
- PraL schrieb während der Lektion ein ausführliches Beob'protokoll	2.9	2.6
- PraL machte während der Lektion einige Notizen	3.5	3.4
- PraL schrieb Kommentar auf schriftliche Präparation der Stud	0.8	0.5
- Stud konnten Protokoll oder Notizen des PraL einsehen	4.0	3.2
- Stud erhielten Original oder Kopie des Protokolls oder der Notizen	1.7	1.3

Anmerkungen :

- Fragestellung : Wie häufig kam die genannte Verhaltensweise (gemäss den Formulierungen in der obenstehenden Tabelle) vor? D.h. wie üblich war diese Art der Erstellung einer Dokumentation der Unterrichtsbeobachtungen, respektive des Umgangs mit dieser Dokumentation?
- Vorgegebene Verhaltensweisen (auf der Basis der Voruntersuchung, mit einer offenen Ergänzungs- und Erläuterungsmöglichkeit) sowie Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit;
Skala von 0-5, wobei : 0 = NIE, 1 = SELTEN, 2 = AB UND ZU, 3 = OFT, 4 = MEISTENS, 5 = IMMER
- Darstellung der Mittelwerte
- PraL : N = 325-341; Stud : N = 463-477
- Missing/keine Antwort : PraL 5-9%, Stud 2-5%

Tabelle 10 zeigt, dass es AB UND ZU bis OFT (Mittelwerte PraL 2.9, Stud 2.6 auf einer Skala von 0-5) vorkommt, dass PraL während der Lektion ein «fortlaufendes, ausführliches Protokoll» zur Praktikumslektion verfassen, auf welches in der UNB zurückgegriffen werden kann. Häufiger (Mittelwerte PraL 3.5, Stud 3.4) machen die PraL während der Lektion «einige Notizen», die dann allenfalls als Besprechungsgrundlage dienen. Insgesamt sind diese Werte insofern bedenkenswert, als in den Einschätzungen der PraL selbst und auch in denjenigen der Stud eine verbreitete Auffassung enttäuscht wird: PraL dokumentieren ihre Unterrichtsbeobachtungen weniger oft und weniger ausführlich, als dies von den Ausbildungsinstitutionen üblicherweise erwartet wird. Wenn eine Korrespondenz zwischen den Beobachtungsnotizen und den Besprechungsinhalten (siehe Abschnitt 3.2.3) vermutet werden kann, so ergeben sich daraus Hinweise zum Inhalt der Beobachtungsnotizen.¹⁷⁶ Demnach würden weniger die eigentlichen Beobachtungen mehr oder weniger genau und konkret als vielmehr deren Beurteilung (Positives und Negatives) und er-

¹⁷⁶ Der Inhalt der Beobachtungsnotizen war nicht Gegenstand der Befragung.

gänzende Hinweise zu unterrichtlichen Alternativen (im Sinne der Tipps und Anregungen aus der Erfahrung) schriftlich festgehalten.¹⁷⁷ Eine präzise und eingehende Analyse von spezifischen Situationen, Verhaltensweisen oder Phänomenen aus der Praktikumslektion würde aber entsprechend präzise und eingehende Beobachtungsgrundlagen erfordern. Das Erstellen solcher Beobachtungsgrundlagen scheint gemäss den vorliegenden Ergebnissen in den Lehrpraktika nicht selbstverständlich zu sein.

Nur sehr selten (Mittelwerte PraL 0.8, Stud 0.5 auf einer Skala von 0-5) werden Kommentare direkt auf der schriftlichen Präparation der Stud festgehalten. Dieser Befund zeigt auch, dass die schriftliche Präparation kaum hinsichtlich des Kriteriums ihrer möglichst unveränderten Umsetzung kontrolliert und kommentiert wird (siehe unten und Abbildung 13).

Die Stud schätzen es oder würden es ggf. schätzen (31% UNBEDINGT JA, 38% JA, 21% EHER JA), wenn aussagekräftige Notizen und Protokolle gemacht werden, respektive gemacht würden, wenn sie Einsicht in diese Dokumente haben und ihnen diese Papiere auch ausgehändigt werden. Das Einsicht-Nehmen in die Notizen oder in das Beobachtungsprotokoll der PraL ist nach Einschätzung der PraL üblich und meist der Fall (Mittelwert PraL 4.0), nach Einschätzung der Stud dagegen weniger oft (Mittelwert Stud 3.2). Eher unüblich und entsprechend nur SELTEN bis AB UND ZU (Mittelwerte PraL 1.7, Stud 1.3) ist, dass die Stud von den PraL ein allfällig geschriebenes Protokoll oder die Notizen ausgehändigt erhalten.

- ◇ „Ich fand es wichtig, schon vor der Besprechung einen ersten Blick in die Unterlagen zu erhalten. So konnte ich mich auf das Gespräch vorbereiten.“ (S-830)
- ◇ „Transparenz schätze ich; so weiss ich auch, wo ich stehe.“ (S-710)
- ◇ „Während der Unterrichtsbesprechung machte ich mir selbst Notizen, und ich finde, das reicht eigentlich. Andererseits könnte man sich besser auf das Gespräch konzentrieren, wenn der PraL seine Notizen aushändigen würde.“ (S-538)
- ◇ „So konnte ich die Notizen nochmals in Ruhe durchgehen.“ (S-834)
- ◇ [Ich finde es sehr wichtig, dass ich die Notizen erhalte] „damit ich sie mit meinen Lektionsabläufen und Planungen und Reflexionen vergleichen, dann auswerten und später in die neue Planung einbauen kann.“ (S-804)

Gemäss den Erläuterungen scheinen die Beobachtungsprotokolle und Notizen für die PraL einen deutlich geringeren Stellenwert zu haben als für die Stud. Während einige wenige PraL sogar ein „Lernheft“ oder ein „persönliches Lerntagebuch“ für die Stud verfassen, erachtet eine Mehrheit derartige Unterlagen – vor allem dann, wenn die Stud «gut unterrichten» – eher als überflüssig:

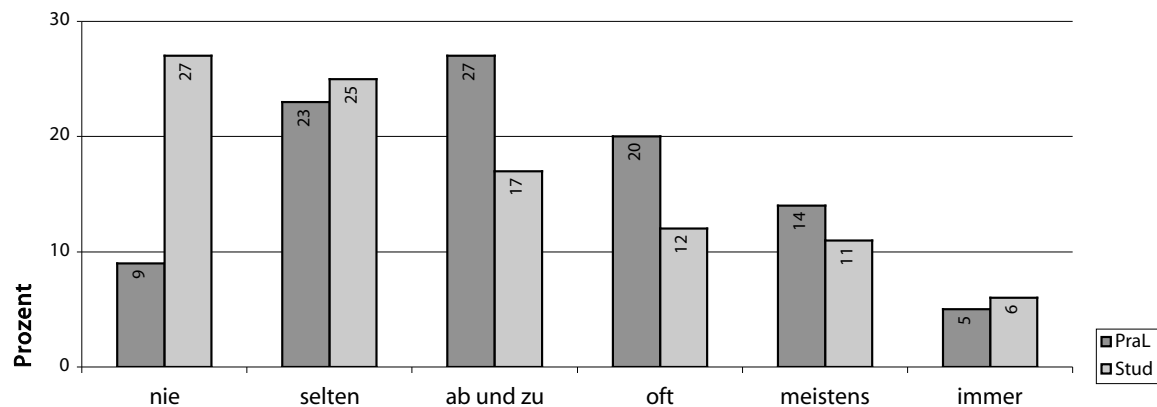
- ◇ „Je nach Kompetenz des Praktikanten braucht es oft bis immer ein fortlaufendes, ausführliches Beobachtungsprotokoll. Wenn es gut läuft, mache ich weniger Notizen.“ (P-603)
- ◇ „Solange in den wesentlichen Bereichen ständig grosse Fortschritte erzielt werden, erachte ich das Verfassen von ausführlichen schriftlichen Protokollen für die einzelnen Lektionen als Zeitverschwendung.“ (P-5103)

¹⁷⁷ Damit scheint die Darstellung in GRELL (1987, 296) weniger eine Karikatur als vielmehr gängige Praxis abzubilden; GRELL gibt als (abschreckend-negativ gemeinte) Beispiele von Notizen in einem «Unterrichtsprotokoll» an: «Guter Einstieg! Schüler sind motiviert. Ablenkung durch den Lehrer. Fragen nicht wiederholen! Immer dieselben kommen dran! Interessante Aufgabe. Leerlauf vermeiden! Stillarbeit kontrollieren! Hausaufgabe wirkt künstlich!»

Die Verwendung der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung in der UNB

Wie häufig wurden die schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen der Stud in der UNB als Besprechungsgrundlage beigezogen? Ist die UNB tatsächlich ein Vergleich zwischen antizipiertem und effektiv realisiertem Unterricht? Die Häufigkeit des Beizugs der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung ist in Abbildung 13 dargestellt.

Abbildung 13 : **Verwendung der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung im Rahmen der UNB**



Anmerkungen :

- Fragestellung: «Wie häufig wurde die schriftliche Unterrichtsvorbereitung der Stud in der UNB beigezogen?»
- Vorgegebene Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit (Rubrikenachse/Abszisse)
- Darstellung in Prozenten der angegebenen Häufigkeiten (Ordinatenachse)
- Mittelwerte (in der Abbildung nicht dargestellt), Skala NIE bis IMMER / 0-5 : PraL 2.2, Stud 1.8
- PraL : N = 352; Stud : N = 478
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 2%

Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung spielt in der UNB als ein beigezogenes Dokument, wie aus Abbildung 13 ersichtlich, keine wesentliche Rolle. Eine Mehrheit von 59% der PraL gibt an, die schriftliche Unterrichtsvorbereitung höchstens AB UND ZU, allenfalls SELTEN oder gar NIE beizuziehen. Bei den Stud sind die entsprechenden Werte noch deutlicher; mehr als die Hälfte, nämlich 52% haben die schriftliche Unterrichtsvorbereitung in der UNB schlicht NIE oder nur SELTEN beigezogen, weitere 17% bloss AB UND ZU. Nur bei 19% der PraL / 17% der Stud bildet die schriftliche Unterrichtsvorbereitung MEISTENS oder IMMER eine Grundlage für die Nachbesprechung der Praktikumslektion. Nach den Erläuterungen kann vermutet werden, dass die schriftliche Unterrichtsvorbereitung in der UNB vor allem dann beigezogen wird, wenn es in der Lektion Probleme gab. Umgekehrt scheint zu gelten: Solange «alles gut läuft» (siehe Kommentare im obenstehendem Abschnitt), meinten die PraL und Stud auf den Beizug der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung und damit beispielsweise auf ein Vergleichen von Idee und Realisierung, von geplanten und erreichten Lernzielen, von vorgesehenen und tatsächlichen Verläufen, von beabsichtigten und durchgeführten Aktivitäten verzichten zu können.

Zusammenfassung und Formulierung von Konsequenzen in der Abschlussphase

Aus dem Grundmuster und Verlaufsschema der UNB wird ersichtlich, dass eine Zusammenfassung und das Formulieren von Konsequenzen strukturelle Elemente der UNB sind. In Tabelle 11 wird die Häufigkeit des Vorkommens dieser beiden Elemente, welche üblicherweise den Abschluss der UNB bilden, ergänzend dargestellt.

Tabelle 11 : **Zusammenfassung und Formulierung von Konsequenzen in der Abschlussphase der Unterrichtsnachbesprechung**

Form der Zusammenfassung	Mittelwerte (Skala 0-5)	
	PraL	Stud
- PraL macht mündliche Zusammenfassung der UNB	3.1	1.9
- Stud macht mündliche Zusammenfassung der UNB	1.8	1.3
- PraL formuliert Konsequenzen für die nachfolgenden Lektionen	2.9	2.5
- Stud formuliert Konsequenzen für die nachfolgenden Lektionen	3.0	2.8
- PraL und Stud formulieren Konsequenzen	3.1	2.6

Anmerkungen :

- Fragestellung : Wie oft kam die genannte Verhaltensweise (entsprechend den Formulierungen in der Tabelle) vor?
- Vorgegebene Verhaltensweisen (auf der Basis der Voruntersuchung, mit einer offenen Ergänzungs- und Erläuterungsmöglichkeit) sowie Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit; Skala von 0-5, wobei : 0 = NIE, 1 = SELTEN, 2 = AB UND ZU, 3 = OFT, 4 = MEISTENS, 5 = IMMER
- Darstellung der Mittelwerte
- PraL : N = 339-351; Stud : N = 477-485
- Missing/keine Antwort : PraL 2-6%, Stud 1-2%

Die PraL schätzen, dass sie OFT (Mittelwert 3.1) am Schluss der Unterrichtsnachbesprechung eine mündliche Zusammenfassung dessen machen, was in dieser UNB diskutiert wurde; die Stud hingegen schätzen, dass dies höchstens AB UND ZU (Mittelwert 1.9) vorkommt. Weniger häufig machen die Stud selbst eine Zusammenfassung der UNB (Einschätzung PraL 1.8, Stud 1.3). Im Gegensatz zur stark gestalteten Anfangsphase der UNB dominieren in der Abschlussphase die Konsequenzen für nachfolgende Lektionen. Sowohl die Stud (Mittelwerte 2.5 - 2.8) wie vor allem auch die PraL (Mittelwerte 2.9 - 3.1) geben an, dass entweder die Stud oder die PraL oder beide gemeinsam Konsequenzen für die nachfolgenden Lektionen formulieren. Die Erläuterungen machen deutlich, dass darunter primär «Verbesserungen» im Sinne von möglichst konkreten Handlungshinweisen oder -alternativen, meist als «Tipps und Anregungen» bezeichnet, verstanden werden. Zwei Beispiele derartiger Schlusssequenzen von UNB lauten folgendermassen :

- [Der PraL sagt:] „Und jetzt würden wir das vielleicht für eine nächste Stunde von Anfang an gerade als Leitmotto nehmen: Ich will möglichst wenig machen, also wenig aktiv sein. Und ich will mal eine Stunde machen, in der die Schüler möglichst aktiv sind. Ich will passiv sein, und sie sollen aktiv sein.“
(Transkription UNB 6)
- [Der PraL sagt:] „Ja, bei Vero könntest du vielleicht ein bisschen einfachere Verben nehmen, aber nicht allzu einfach, es darf dann doch ein bisschen schwierigere drin haben, aber nicht so allzu schwierige, und beim ‚Haut Niveau‘ könnte man allenfalls... wie ich es beim letzten Mal gemacht habe, dass sie vielleicht die Verbform selber einsetzen müssen, sinngemäss.“

Dass einfach eine Lücke ist, und vom Satzinhalt her müssen sie merken: dort passt nicht irgend ein Verb, sondern, es gibt vielleicht verschiedene Möglichkeiten, aber es muss vom Sinn her stimmen, also erschweren, sonst ist es dann grad ein bisschen einfach für sie.“
(Transkription UNB 3)

Während die Stud im Verlaufe der UNB OFT bis MEISTENS (Mittelwerte der Einschätzung PraL 3.4, Stud 3.2) Notizen machen, wird eine nachträgliche schriftliche Zusammenfassung der UNB nur selten geschrieben (Mittelwerte der Einschätzung PraL 0.9, Stud 1.2).

Metakommunikation als Element der UNB

Die Metakommunikation (als rückblickendes, inhalts-, struktur- und prozessorientiertes Gespräch über die UNB) scheint kein übliches strukturelles Element der UNB zu sein. In der Einschätzung der Stud (78%) findet eine derartige Phase nur SELTEN oder gar NIE, in der Einschätzung der PraL AB UND ZU (42%) oder SELTEN bis NIE (47%) statt. (Siehe dazu auch die entsprechenden Hinweise in Abschnitt 7.4.2 zur kommunikativen Struktur.)

Synopse zum Grundmuster und Verlauf der UNB

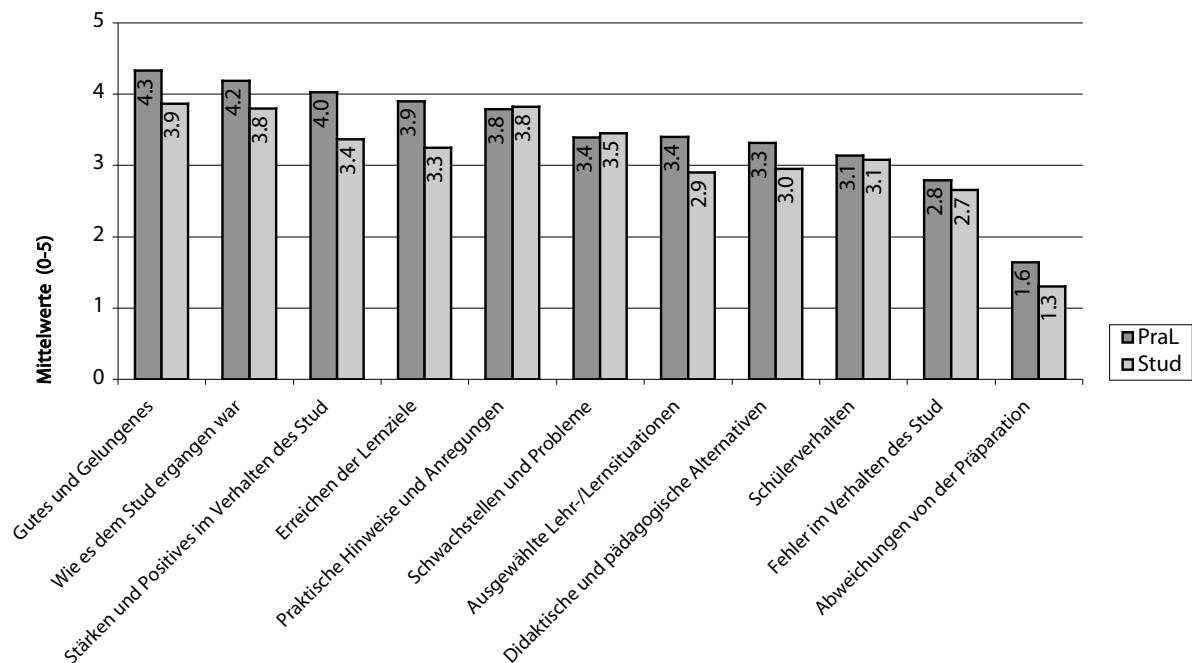
Zusammenfassend können folgende Punkte über das Grundmuster und den Verlauf der UNB festgehalten werden:

- Es gibt mehrheitlich einen typischen, schema-ähnlichen Verlauf der UNB.
- Vereinbarungen über Struktur, Ziele oder Inhalte der UNB sind eher unüblich.
- In der Regel haben zuerst die Stud das Wort und äussern sich über ihre Eindrücke zur Lektion.
- In der Anfangsphase der UNB stehen die Befindlichkeit der Stud und förderorientierte Aussagen der PraL (Positives, besonders Gelungenes) im Vordergrund.
- Für den weiteren Verlauf der UNB sind ebenfalls verstärkende und förderorientierte Beurteilungen und Kommentare der PraL sowie (für die PraL) strukturelle und formale Aspekte und (für die Stud) die Gleichberechtigung der Gesprächspartner besonders wichtig.
- Die UNB dauert mehrheitlich zwischen 5 und 20 Minuten, durchschnittlich 16,6 Minuten. UNB von Lektionen in der Anfangsphase der (berufspraktischen) Ausbildung und UNB von Lektionen mit Problemen dauern durchschnittlich länger.
- Die PraL verfassen während der Lektion gelegentlich Notizen, weniger häufig dagegen ausführliche Beobachtungsprotokolle; die Stud schätzen es, wenn sie diese schriftlichen Dokumente einsehen können und ausgehändigt erhalten.
- Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung wird in der UNB mehrheitlich selten oder überhaupt nie beigezogen. Nur eine Minderheit stellt öfter Bezüge zwischen der Unterrichtsplanung und der Realisierung her.
- In der Abschlussphase der UNB werden häufig zusammenfassend Konsequenzen in Form von Handlungsmöglichkeiten für die nachfolgenden Lektionen gezogen.
- Eine Metakommunikation über die UNB findet eher selten statt.

7.2.3 Inhaltliche Aspekte der UNB

Im obenstehenden Abschnitt über das Grundmuster und den Verlauf der UNB wurden die Themen der Einstiegs-/ Anfangsphase sowie der Abschlussphase der UNB dargestellt. Nachfolgend wird gezeigt, welche thematischen Schwerpunkte im weiteren Verlauf als Hauptteil der UNB besprochen werden.

Abbildung 14: **Themen und Inhalte der Unterrichtsnachbesprechung**



Anmerkungen :

- Fragestellung: «Was wurde im Verlaufe der UNB wie häufig thematisiert?»
- Vorgegebene Kategorien von Inhalten/Themen (auf der Basis der Voruntersuchung) mit einer offenen Ergänzungsmöglichkeit, sowie Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit; Skala von 0-5, wobei : 0 = NIE, 1 = SELTEN, 2 = AB UND ZU, 3 = OFT, 4 = MEISTENS, 5 = IMMER
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse)
- PraL : N = 343-351; Stud : N = 472-485
- Missing/keine Antwort : PraL 2-4%, Stud 1-3%

Themenbereiche, in welchen das Positive und die Person der Stud im Zentrum stehen

Abbildung 14 zeigt, dass bei den drei von den PraL am häufigsten genannten Themen (mit Mittelwerten von 4.0 und mehr, d.h. diese Inhalte wurden MEISTENS angesprochen) die Person der Stud und ihr subjektives Erleben und Empfinden ins Zentrum gerückt werden sowie diejenigen Aspekte des unterrichtlichen Verhaltens der Stud, welche vom PraL positiv bewertet und für welche die Stud gelobt werden. «Gutes und Gelungenes in der Lektion», sinngemäss «Das hast du gut gemacht, das ist dir gelungen!» (51% der PraL geben an, dass diese Kategorie in jeder UNB angesprochen wird; dies ist die einzige Kategorie bei den PraL mit einem Median von 5), «Stärken und Positives im Verhalten der Stud» sowie die Frage danach, «wie es dem Stud in der Lektion ergangen war» können als «personenbezogene Themen» bezeichnet werden. Zentral bei diesen Themen und Gesprächssequenzen ist das Loben, das Hervorheben und Betonen des «Guten» und «Gut-Gemachten» und damit die

Dimension des Emotionalen und nicht ein Verstehen und die Dimension des Rationalen. Primär wichtig in der UNB hinsichtlich ihrer thematischen Struktur ist demnach der personale Aspekt mit einer pädagogisch-förderorientierten Ausrichtung.

Die Einschätzung der Stud stimmt in der Rangfolge mit den beiden ersten Themenbereichen der PraL überein, mit Mittelwerten von 3.9 und 3.8 fällt sie aber weniger hoch aus als diejenige der PraL.

Die Einschätzungen sind unabhängig vom Praktikumstyp. Ob es sich um ein Einführungspraktikum mit Studierenden in den ersten Ausbildungssemestern oder um ein Abschlusspraktikum von Studierenden am Ende ihrer Ausbildung handelt oder um ein Fachpraktikum spielt dabei keine Rolle. Ebenfalls unerheblich ist, ob nur Einzellektionen unterrichtet werden (wie beispielsweise in den Lehrübungen) oder ob es um ein Praktikum mit mehreren Lektionen am selben Tag geht: Die drei «personenbezogenen Themenbereiche» werden in jedem Fall mit der grössten Häufigkeit eingeschätzt.

Zur Gruppe der personenbezogenen Inhalte gehören thematisch gesehen (als Gegenkategorie zu «Stärken und Positives im Verhalten des Stud») auch die «Fehler im Verhalten des Stud» und damit das von den PraL negativ bewertete Verhalten der Stud. Dieser Themenbereich wird allerdings deutlich weniger oft (Mittelwert bei den PraL 2.8, bei den Stud 2.7) besprochen als sein positives Gegenstück.

Diese Einschätzungen und damit die Hervorhebung der Person des Stud und der pädagogisch-förderorientierten Ausrichtung der UNB erweisen sich als konstant und werden durch Einschätzungen in andern Zusammenhängen bestätigt.

Themenbereiche, in welchen negativ bewertete Phänomene und Situationen im Zentrum stehen

Die Themenbereiche «Erreichen der Lernziele», «Praktische Hinweise und Anregungen», «Ausgewählte Lehr-/Lernsituationen der Lektion» sowie «Didaktische und pädagogische Handlungsalternativen» sind mit Mittelwerten von 3.9 - 2.9 im Bereich der OFT bis MEISTENS besprochenen Inhalte, aber insgesamt der Themengruppe mit den positiv bewerteten, personenbezogenen Inhalten nachgeordnet. Dies gilt wiederum für sämtliche Praktikumstypen, also namentlich auch für die Fachpraktika, welche von ihrer Zielsetzung her und oft sogar explizit das Fachliche und Fachdidaktische in den Vordergrund rücken. Auch diese Einschätzungen sind konstant und stimmen überein mit Befunden aus andern Zusammenhängen (siehe Abbildungen 10 und 14 sowie Tabellen 9 und 15), wo diese Themen ebenfalls den personenbezogenen nachgeordnet werden.

Bei diesen Themenbereichen steht ein bestimmtes Phänomen oder eine bestimmte Situation aus der Lektion im Zentrum, welche vom PraL meist negativ bewertet wird; damit verbunden ist der Themenbereich der «didaktischen und pädagogischen Alternativen», in welchen der PraL Alternativen im Sinne einer Verbesserung des zuvor negativ Beurteilten darstellt.

Aus den Kommentaren und Erläuterungen wird ersichtlich, dass Lehr-/ Lernsituationen primär dann für die Besprechung ausgewählt werden, wenn sie in der Sichtweise der PraL oder der Stud als Problemsituationen wahrgenommen und beurteilt werden, und das implizite Ziel der Besprechung dieser Thematik ist vorrangig die «Verbesserung des unterrichtlichen Handelns der Stud». Das bedeutet, dass die Stud andere und – in der subjektiven Beurteilung der PraL – «bessere» didaktische

und pädagogische Handlungsalternativen mitgeteilt erhalten und als Konsequenz aus der UNB nach Möglichkeit in den nachfolgenden Lektionen anzuwenden versuchen.

Die Struktur der Phase in der UNB, in welcher die fachinhaltlich-zentrierten und sachlichen Themen besprochen werden, sieht demnach folgendermassen aus:

- (1) Der PraL benennt – nach seiner Wahrnehmung und Beurteilung – ein «Problem» oder «Fehlverhalten der Stud».
- (2) Das Problem oder Fehlverhalten wird erläutert und diskutiert.
- (3) Der PraL macht «praktische Hinweise» und gibt konkrete Tipps und Anregungen», wie man es im Sinne einer «Verbesserung» anders machen könnte.
- (4) Die didaktisch-methodischen und pädagogischen Handlungsalternativen werden als Konsequenz der UNB in den nachfolgenden Lektionen übernommen.

Beispiel einer derartigen Phase :

- *[Der PraL sagt:] „Am Schluss, als du das Video abgestellt hattest, hast du ihnen dann plötzlich Fragen gestellt, wenn du dich erinnern kannst.
Du hast ihnen eine Folie gezeigt, und du wolltest im Prinzip nachher, dass sie auf Grund dieses Video' deine Folie interpretieren.*
 - (1) Der PraL benennt ein «Problem».
 - (2) Das «Problem» wird näher beschrieben.
 - (3) Der PraL macht «praktische Hinweise» und gibt «konkrete Tipps und Anregungen».
 - (4) Die vom PraL genannten Handlungsalternativen sollen als Konsequenz aus der UNB übernommen werden.
- Eigentlich, wenn man das noch hätte verstärken wollen, dass die Schüler wirklich noch stärker auf deine Folie eingehen, dann hättest du die Folie zuerst zeigen können. [...] Wenn du nun damit angefangen hättest, hätten die Schüler nicht gewusst, worum es genau geht, aber so einzelne Teile hätten sie gewusst, und du hättest sagen können: Wir schauen jetzt einen Film, und das Ziel dieses Filmes ist es, dass wir am Schluss diesen Kreislauf verstehen, dass wir verstehen, was mit dem Sonnenlicht geschieht. [...]*
- Ein Video anschauen ist dann sinnvoll, wenn die Schüler wissen, worauf sie schauen müssen. Und deshalb dürfen wir es jetzt nicht einfach an dieser Stunde aufhängen; es ist in diesem Sinn nicht eine Kritik an dieser Stunde, sondern wir wollen ja daraus lernen: Wenn du das nächste Mal ein Video zeigen willst – das wirst ja wieder machen – dann sollten die Schüler vorher wissen, worauf es ankommt.“*
(Transkription UNB 6)

Die Bearbeitung dieser Themenbereiche ist ein Teil des prototypischen Verlaufschemas der gesamten UNB, wie es oben dargestellt wurde und eingebettet in die prioritären personenbezogenen Themenbereiche.

Thematisierung der Abweichungen von der Präparation

Mit Abstand weniger häufig als die andern Inhalte und insgesamt nur SELTEN (Mittelwerte PraL 1.7, Stud 1.3) werden «Abweichungen von der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung» thematisiert. Die Auffassung, in der UNB sei dieser Aspekt ein zentrales Thema (siehe z.B. MÜHLHAUSEN 1994; 71ff, 141, 163ff) und damit die Interpretation der UNB als Diskussion der Differenzen zwischen antizipiertem und realisiertem Unterrichtsverlauf kann hier nicht bestätigt werden.

Die oben genannten Themenbereiche decken die Inhalte der UNB weitgehend ab. In den Ergänzungen werden sowohl von den PraL wie von den Stud nur sehr vereinzelt weitere Themen genannt, und die Nennungen lassen sich kaum klassifizierend zusammenfassen; Beispiele dafür sind „*Atmosphäre im Schulzimmer, Hintergründe der Schüler, Effizienz beim Präpen*“.

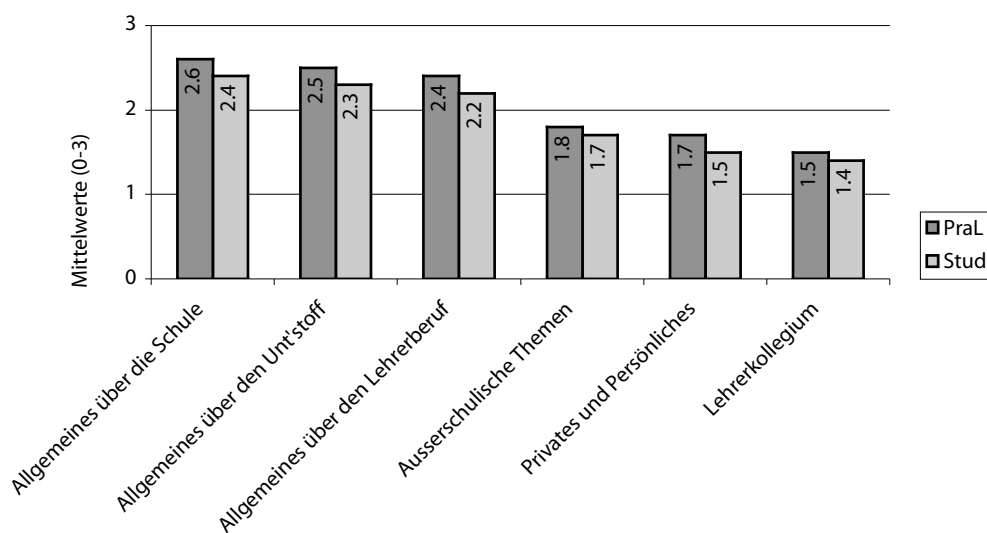
89% der PraL und 84% der Stud gaben an, dass sie nichts vermisst hätten, von dem sie eigentlich erwarteten, dass es in der UNB zur Sprache kommen würde. Diejenigen Stud, welche nichterfüllte Erwartungen hatten, monierten vor allem das «unkritische Verhalten der PraL»:

- ◇ [Ich vermisste eine] „kritische Betrachtung und Rückmeldung über mich und meine Arbeit.“ (S-1021)
- ◇ [Fehlendes Besprechungsthema war] „mein Verhalten als Lehrperson“ (S-704)
- ◇ „Meine Fehler im Verhalten als Lehrperson; was ist an mir negativ?“ (S-763)
- ◇ „Wie ich als ganzheitliche Lehrperson bin, was ich sehr gut kann und nicht gut kann.“ (S-619)

Themenbereiche, welche nicht direkt das Unterrichtsgeschehen in der Lektion betreffen

Im Gespräch zwischen PraL und Stud werden neben dem Unterricht in der Praktikumslektion oft auch noch andere Themen angesprochen. Das inhaltliche Spektrum reicht gemäss den Kategorien in Abbildung 15 von «Allgemeinem über die Schule» und «Unterrichtsstoff, fachspezifische Themen» bis zu «Privatem und Persönlichem».

Abbildung 15 : **Themenbereiche der Unterrichtsnachbesprechung, welche nicht direkt das Unterrichtsgeschehen in der Praktikumslektion betreffen**



Anmerkungen :

- Fragestellung : «Über welche Themen wurde neben dem Unterrichtsgeschehen der Praktikumslektion ggf. auch noch gesprochen?»
- Vorgegebene Kategorien von Themen (auf der Basis der Voruntersuchung) mit einer offenen Ergänzungsmöglichkeit, sowie Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit; Skala von 0-3, wobei : 0 = NIE, 1 = SELTEN, 2 = AB UND ZU, 3 = HÄUFIG
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse)
- PraL : N = 348-355; Stud : N = 480-487
- Missing/keine Antwort : 1-3%, Stud 0-2%

Unter den drei mit einer relativ hohen Häufigkeit eingeschätzten Themenbereichen (Mittelwerte von 2.2 - 2.6; Skala 0-3) findet sich «Allgemeines über die Schule» und «Allgemeines über den Unterrichtsstoff» sowie «Allgemeines über den Lehrerberuf». Im Kontext der Zielformulierung für bestimmte Praktika (namentlich für das Einführungspraktikum) oder für die berufspraktische Ausbildung generell, wo oft explizit das «Kennenlernen der Schule und der beruflichen Situation, respektive des beruflichen Umfeldes von Lehrern und Lehrerinnen» o.ä. genannt wird, scheint diese Häufigkeit verständlich. Der Themenbereich «Allgemeines über den Unterrichtsstoff» befindet sich zwar in der Spitzengruppe, hat aber dennoch keine herausragende Stellung. Der fachliche Aspekt, z.B. im Zusammenhang mit dem Lehrplan oder mit der Unterrichtsplanung des PraL, wird angesprochen, aber nur in ungefähr gleichem Mass wie die allgemein-schulischen Themenbereiche.

Weniger häufig (Mittelwerte von 1.5 - 1.8; Skala 0-3) werden «ausserschulische Themen» und «Privates und Persönliches» besprochen. Dennoch scheint die Bedeutung dieser Themen sowohl für die Stud wie für die PraL hinsichtlich des persönlichen und zwischenmenschlichen Verhältnisses relativ hoch zu sein. Vor allem die Stud schätzen es oder erachten es sogar als Vertrauensbeweis, wenn neben dem, was den Unterricht und die Schule betrifft, auch über Ausserschulisches und Privates gesprochen wird.

Obschon in den vergangenen Jahren in den (schweizerischen) Schulen in deutlich verstärktem Mass das Lehrerkollegium an Stelle der einzelnen Lehrperson ins Zentrum rückte (Schulentwicklung, Kollegiums-Projekte wie z.B. die Entwicklung von Schulleitbildern, schulinterne Fortbildungskurse, gegenseitige Schulbesuche u.a.m.), wird in den Gesprächen im Zusammenhang mit den Lehrpraktika das Lehrerkollegium nur zurückhaltend thematisiert.

In den Erläuterungen und Kommentaren wird von den Stud darauf hingewiesen, dass in der UNB gelegentlich (vor allem bei Problemfällen) über «einzelne Schülerinnen und Schüler und deren familiärer/sozialer Hintergrund» gesprochen wurde. Generell haben allerdings soziale, sozialpsychologische und soziologische Themen in der (bisherigen) Lehrerbildung einen relativ geringen Stellenwert. Dies mag mit einer Ursache dafür sein, dass derartige Themen in den UNB kaum angesprochen wurden.

7.3 Die UNB als Ausbildungselement und Lernsituation

Der Konzeption einer einphasigen Lehrerausbildung liegt unter anderem der Kerngedanke zu Grunde, dass sich Theorie und Praxis, Wissen und Handlung durchdringen und wechselseitig ergänzen und erhellen. Die UNB als ein Nachdenken über das Lehren und Lernen im Zusammenhang mit dem eigenen Unterrichten hat dabei – konzeptionell gesehen – als Ausbildungselement einen zentralen Stellenwert.

Die Stud lernen nicht nur in der Praktikumslektion selbst, nicht nur als «Learning by doing», sondern ebenso in der auf dieses Tun bezogenen Reflexion, oder umfassender: im vorausgehenden und nachbereitenden Denken über das Unterrichten. Die UNB ist nicht bloss die Beurteilung einer erbrachten (Ausbildungs-) Leistung, sondern ein strukturell definiertes Ausbildungselement der Lehrerbildung, eine Lernsituation im Kontext des künftigen Berufsfeldes. Sie ist neben dem Handeln und der Handlungserfahrung eine herausragend wichtige Dimension des situierten Lernens von künftigen Lehrern und Lehrerinnen. Dieses strukturelle Merkmal und der

daraus erwachsende Anspruch definieren die UNB, und sie definieren die Rollen und Funktionen für die Beteiligten: Die Stud sind Lernende, Auszubildende, Studierende und die PraL sind Lehrende in einem spezifischen Ausbildungskontext, und beide begegnen sich in der UNB als einer Lernsituation. Diese Grundkonstellation wurde in einem Fragenkomplex hinsichtlich verschiedener Aspekte untersucht: Wie sehen und charakterisieren die PraL und Stud die UNB als Lernsituation? Wie schätzen die Beteiligten die Wirksamkeit der UNB ein? Was lernen die Stud in der UNB? Ein diffiziler Punkt ist das Rollenverständnis der Lernenden und Lehrenden in der Situation der UNB. Einerseits wirken die Studierenden in den Praktikumslektionen zwar selbst – in der für sie neuen Rolle – als Unterrichtende und Lehrende; kurz darauf sollten sie aber in der UNB die Perspektive völlig ändern und in die reflexiv-lernende Haltung wechseln. Auf der andern Seite haben auch die PraL neue Rollen; mit den Studierenden und Praktizierenden haben sie zwar auch «Schüler» qua Lernende vor sich, aber im Gegensatz zum Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern ihrer eigenen Klasse ist die Lehr-/Lernthematik eine völlig andere: Zentral ist das Unterrichten selbst, der Schwerpunkt ist das Lehren und Lernen und damit auch ihre eigene berufliche Tätigkeit. Wie interpretieren die PraL und die Stud diese Rollen? Welche Vorstellungen und Erwartungen haben sie davon? Und welche Funktionen und Verhaltensweisen leiten sie daraus ab?

Hinsichtlich des Lernens und Lehrens in der UNB kommt dem erziehungswissenschaftlichen Wissen eine spezifische Bedeutung zu. Das Unterrichten ist ja nicht nur Handlung in der Praxis und Thema der Reflexion in der UNB, sondern – wenn auch auf andere Art – ebenfalls Gegenstand der berufstheoretischen Fächer in den Ausbildungsinstitutionen. Die Studierenden gehen mit diesem Theoriewissen in die Lehrpraktika. Sind die PraL informiert darüber, welches Wissen ihre Praktikantinnen und Praktikanten in den erziehungswissenschaftlichen Fächern erwerben? Welche Bedeutung kommt ihm in der UNB zu? Wird dieses Wissen in der UNB allenfalls sogar explizit beigezogen? In welcher Art und Weise? In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zu diesen Aspekten dargestellt.

7.3.1 Die Bedeutung und Funktion der UNB

Die Bedeutung und Funktion der UNB in den Lehrpraktika ergibt sich (explizit formuliert oder implizit) aus den Konzepten und Zielen der berufspraktischen Studien und Ausbildungsteile. Generell wird in solchen Konzepten und «Wegleitungen zu den Praktika» z.B. darauf hingewiesen, dass der Unterricht in den Lehrpraktika grundsätzlich besprochen werden soll, dass die «persönliche Auswertungskompetenz gefördert werden soll»¹⁷⁸ oder, spezifisch für ein Fachpraktikum, dass in der «Nachbesinnung das unterrichtliche Geschehen aus subjektiver Sicht beschrieben und mit Konzepten der Fachdidaktik verbunden werden soll».¹⁷⁹ In der Untersuchung wurde erhoben, wie die PraL und die Stud die Bedeutung und Funktion der UNB – auch im Verhältnis zum Unterrichten selbst und damit als Verhältnis von unterrichtlichem Handeln und unterrichtlichem Nachdenken – beurteilen.

¹⁷⁸ Zitat aus der «Wegleitung zum Schlusspraktikum im Jahr 2000», Sekundarlehramt der Universität Bern, Seite 5

¹⁷⁹ Wegleitung für die Fachpraktika in den berufspraktischen Studien der Ausbildung von Lehrerinnen- und Lehrern der Sekundarstufe 1 im Kanton Bern, Studienjahr 2003/04, Seite 11

Tabelle 12 : Thematisierung der grundsätzlichen Bedeutung der UNB im Gespräch zwischen PraL und Stud

<i>Grad der Thematisierung</i>	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- <i>Eingehend</i>	21	7
- <i>Einigermassen</i>	38	23
- <i>Eher nur kurz</i>	19	20
- <i>Nur am Rande</i>	16	29
- <i>Überhaupt nicht</i>	4	21

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Haben Sie darüber gesprochen, welche grundsätzliche Bedeutung die UNB im Lehrpraktikum für die Ausbildung hat?»
- Vorgegebene, obenstehende Antwortkategorien
- Angabe der Verteilung in Prozenten
- PraL : N = 354; Stud : N = 480
- Missing/keine Antwort : PraL 1%, Stud 2%

Gemäss Tabelle 12 wird nach Einschätzung der PraL deutlich intensiver über die Bedeutung der UNB gesprochen als nach Einschätzung der Stud. Während 59% der PraL schätzen, dass die grundsätzliche Bedeutung der UNB EINGEHEND oder zumindest EINIGERMASSEN thematisiert wurde, bejahen dies nur 30% der Stud. Umgekehrt schätzen 50% der Stud, dass die Bedeutung der UNB ÜBERHAUPT NICHT oder NUR AM RANDE besprochen wurde, wohingegen nur 20% der PraL dieser Auffassung sind.

Ein Aufgreifen dieser Frage nach der grundsätzlichen Bedeutung der UNB könnte dazu führen, dass PraL und Stud – allenfalls unter Einbezug der Vorgaben durch die Ausbildungsinstitution – die UNB klarer als Lern- und Ausbildungssituation mit definierten Zielen und Inhalten auffassen würden. Dass mit 70% derart viele Stud angeben, es werde allenfalls NUR KURZ bis ÜBERHAUPT NICHT über die grundsätzliche Bedeutung der UNB gesprochen, zeigt ein Potential an Bedeutungs- und Funktionsklärung an.

Tabelle 13 : Generelle Einschätzung der Wichtigkeit und Bedeutung der UNB im Lehrpraktikum

<i>Grad der Wichtigkeit und Bedeutung</i>	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- <i>Sehr hohe Wichtigkeit und Bedeutung</i>	41	29
- <i>Hohe Wichtigkeit und Bedeutung</i>	44	42
- <i>Eher hohe Wichtigkeit und Bedeutung</i>	13	23
- <i>Eher geringe Wichtigkeit und Bedeutung</i>	1	4
- <i>Geringe Wichtigkeit und Bedeutung</i>	–	1
- <i>Sehr geringe Wichtigkeit und Bedeutung</i>	–	–

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Welche Wichtigkeit und Bedeutung messen Sie der UNB im Lehrpraktikum generell bei?»
- Vorgegebene, obenstehende Antwortkategorien
- Angabe der Verteilung in Prozenten
- PraL : N = 351; Stud : N = 482
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 1%

Auch wenn die Bedeutung der UNB im Gespräch zwischen PraL und Stud nicht explizit geklärt oder überhaupt nicht thematisiert wird, so heisst das dennoch nicht, dass der UNB von den Beteiligten eine geringe Bedeutung zugemessen wird. Die UNB wird im Gegenteil an sich durchaus als wichtig und bedeutsam eingeschätzt, wie Tabelle 13 zeigt.

85% der PraL und 71% der Stud schätzen die generelle Wichtigkeit und Bedeutung der UNB als HOCH oder SEHR HOCH ein, und nur von wenigen Stud und sehr wenigen PraL wird sie als GERING oder EHER GERING geschätzt. In den Erläuterungen der PraL (N=202) und Stud (N=266) werden die hohen Einschätzungen begründet mit der Notwendigkeit, (1) das unterrichtliche Handeln zu reflektieren und analysieren (PraL 41%, Stud 37%), und (2) dieses Handeln zu beurteilen und eine Verbesserung zu ermöglichen (PraL 36%, Stud 33%). Vor allem die Bedeutung der UNB als Reflexion und Analyse des Unterrichts wird in der gesamten Untersuchung kaum je derart deutlich wie in diesem Zusammenhang hervorgehoben:

- ◇ „Es ist wichtig, den eigenen Unterricht zu reflektieren, um mögliche Einsichten zu erlangen.“ (P-5115)
- ◇ „Ein Zeitgefäss zur regelmässigen Reflexion des eigenen Tuns im Unterricht ist wichtig und notwendig.“ (P-618)
- ◇ „Oft konnte sich der Praktikant zuerst nicht erklären, weshalb etwas nicht gelungen ist. Erst im Gespräch kristallisierten sich die ‚Knackpunkte‘ heraus.“ (P-5121)
- ◇ [Die UNB hat ihre sehr hohe Bedeutung als] „Prozess der Kriterienbildung und/oder Überprüfung, Rückmeldungen als Orientierungshilfe, Bewusstmachen und -werden von didaktischem und pädagogischem Handeln.“ (P-547)
- ◇ „Durch eine gute Unterrichtsbesprechung kann man lernen, verarbeiten, reflektieren.“ (S-1010)
- ◇ „Dafür sind wir ja im Praktikum! Wie sollen wir sonst erfahren, wie wir unterrichten?“ (S-1025)
- ◇ „Feedback ermöglicht Lernen und lässt die ‚Blinden Flecken‘ erkennbar werden.“ (S-631)
- ◇ „Ich arbeite ja schliesslich mit einer Expertin zusammen und möchte möglichst viel von ihr erfahren!“ (S-602)

Daneben und beinahe ähnlich häufig wird die Bedeutung der UNB als Beurteilung des unterrichtlichen Handelns und als Aufzeigen von Verbesserungsmöglichkeiten beschrieben:

- ◇ [Die UNB hat eine hohe Bedeutung als] „Bestätigung auf dem richtigen oder falschen Weg zu sein.“ (P-907)
- ◇ „Die Arbeit kann klassifiziert / eingestuft werden. Sie soll verbessert oder wiederholt werden können.“ (P-721)
- ◇ „Die Besprechungen geben der Praktikantin eine Standortbestimmung. Sie bekommt Wertschätzung, Ideen, Kritik eines erfahrenen Kollegen.“ (P-701)
- ◇ „Ohne Besprechung weiss der Praktikant nicht, was gut oder schlecht war. Somit können keine Konsequenzen gezogen werden. Ohne Besprechung kann der Praktikant nicht von meinem Wissensvorsprung profitieren.“ (P-112)
- ◇ „Wer etwas lernen will, benötigt eine Beurteilung (Aufmunterung, Lob, Korrektur, Hilfestellung).“ (P-320)
- ◇ „Wer auf Fehler aufmerksam gemacht wird, kann sich verbessern. Tipps und Tricks helfen dabei. Mögliche Wege aufzeigen – ‚Artenvielfalt‘!“ (P-614)

- ◇ *[Die UNB hat eine sehr hohe Bedeutung, denn] „man kann relativieren, trösten und zeigen, dass man auch als PraL Probleme hat.“ (P-557)*
- ◇ *„Ohne Kritik können kaum Fortschritte erzielt werden. Die Analyse hilft Fehler zu erkennen und ist die Grundlage zur Verbesserung.“ (P-506)*
- ◇ *„Sie zeigt mir Stärken und Schwächen an mir und meinem Unterricht.“ (S-832)*
- ◇ *„Wie soll man sonst erfahren, was gut und was weniger gut war?“ (S-903)*
- ◇ *„Es ist wichtig zu wissen, wie eine aussenstehende Person den Unterricht beurteilt.“ (S-916)*
- ◇ *„Die Besprechung macht das Praktikum aus. Hier wird Gutes und Schlechtes aufgezeigt.“ (S-784)*
- ◇ *„Fehler müssen erkannt und besprochen werden, damit man sie verbessern kann.“ (S-305)*
- ◇ *„Um im Praktikum möglichst viel zu lernen, ist es wichtig, von einer Person beurteilt zu werden, da man einige Fehler, die man macht, selbst nicht erkennt. Aus Fehlern lernt man!“ (S-515)*
- ◇ *„Ohne Besprechung komme ich mir manchmal wie ein Fisch vor – ich schwimme. Die Besprechungen geben mir Halt.“ (S-210)*

Das Unterrichtspraktikum ist – auch von der Wortbedeutung und -herkunft «Praktikum / Praxis» her¹⁸⁰ – ein Handeln im künftigen Berufsfeld; es bedeutet Tätig-Sein, wirkliches Unterrichten, Handlungserfahrungen und mithin genau das, was Studierende vom Beginn ihrer Ausbildung her immer wieder herbeisehnen. Braucht es da noch ein Besprechen dieser Handlungserfahrungen? Lernen die Stud nicht schon allein durch ihr Unterrichten soviel, dass die UNB eigentlich überflüssig ist? Derartige Fragen mögen in der Sichtweise von Lehrerbildungsdozierenden und der Lehrerbildungsforschung allenfalls rhetorisch-provokativ erscheinen. Sind sie es tatsächlich? Tabelle 14 zeigt, wie die Beteiligten das Verhältnis der Wichtigkeit und Bedeutung der UNB zur Wichtigkeit und Bedeutung der Lektion an sich einschätzen.

Tabelle 14 : **Wichtigkeit der UNB im Verhältnis zur Praktikumslektion**

These zur Wichtigkeit	Mittelwerte (Skala 0-3)	
	PraL	Stud
- In der Praktikumslektion lernen Stud so viel, dass UNB überflüssig ist	0.4	0.8
- Die Praktikumslektion an sich ist wichtiger als die UNB dieser Lektion	1.4	1.6
- Die Praktikumslektion und die UNB sind gleich wichtig	2.2	2.1
- In der UNB lernen die Stud mehr als in der Praktikumslektion selbst	1.0	0.9
- Ohne die UNB ist die Praktikumslektion selbst bedeutungslos	1.2	1.1

Anmerkungen :

- Fragestellung: Wie wichtig ist die UNB im Verhältnis zur Praktikumslektion?
- Vorgegebene, obenstehende Thesen zur Wichtigkeit sowie Antwortkategorien zum Grad der Zustimmung, respektive Ablehnung dieser Thesen
- Mittelwerte; Skala 0-3, wobei : 0 = UNZUTREFFEND, 1 = EHER UNZUTREFFEND, 2 = EHER ZUTREFFEND, 3 = ZUTREFFEND; Mittelwerte unter 1.5 sind ablehnend und solche über 1.5 zustimmend
- PraL : N = 322-344; Stud : N = 457-466
- Missing/keine Antwort : PraL 4-10%, Stud 5-6%

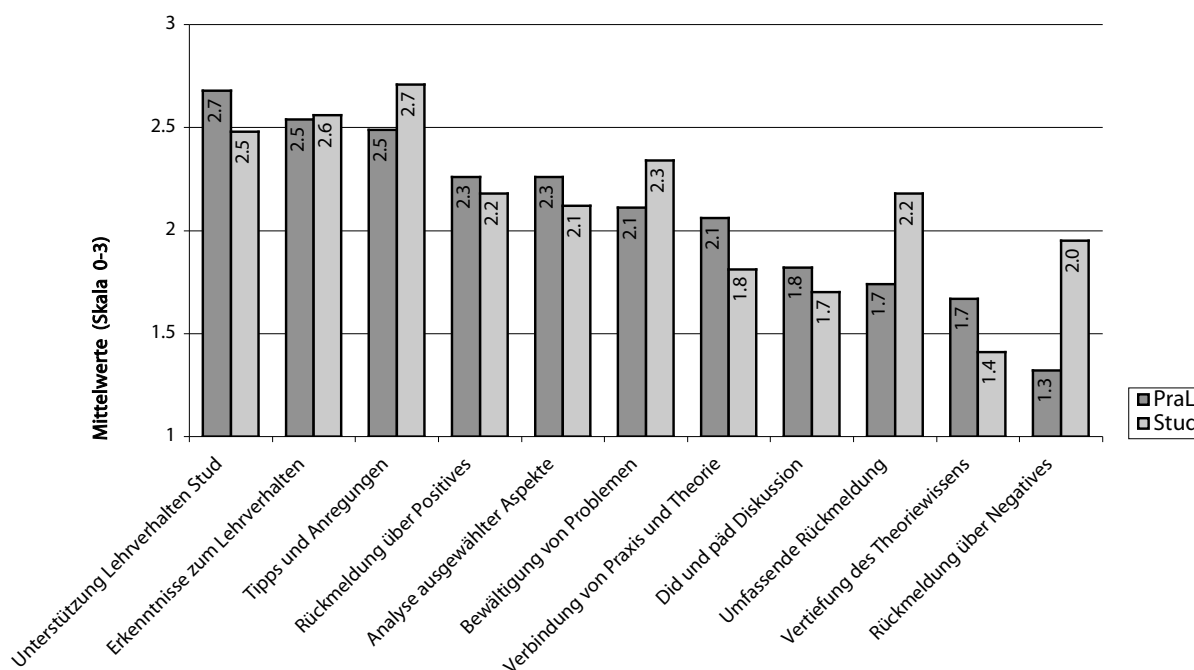
¹⁸⁰ Das Wort Praxis / $\pi\rho\acute{\alpha}\xi\iota\varsigma$ stammt aus dem Griechischen und bedeutet «Handeln, Tun, Tätigkeit, Ausübung oder Ausführung» u.a. (MENGE-GÜTHLING 1965, 576)

Einzig der Gleichgewichtighkeits-Hypothese wird durch die PraL und die Stud (mit Mittelwerten von 2.2, respektive 2.1 auf einer Skala von 0-3) klar zugestimmt, tendenziell (mit Mittelwerten von 1.4, respektive 1.6) allenfalls noch der Aussage, dass die Praktikumslektion an sich wichtiger sei als die Nachbesprechung. Prozentual immerhin 14% der Stud (aber nur 4% der PraL) erachten die zugespitzte Formulierung, wonach die Stud in der Praktikumslektion so viel lernen, dass die UNB eigentlich überflüssig sei, als EHER ZUTREFFEND oder ZUTREFFEND. Im Gegensatz dazu stehen 34% der Stud (Mittelwert 1.1) und 37% der PraL (Mittelwert 1.2), welche die gegenteilige Aussage als ZUTREFFEND oder EHER ZUTREFFEND bezeichnen, wonach die Praktikumslektion ohne die UNB bedeutungslos wäre. Dass sie in der UNB mehr lernen als durch das Unterrichten in der Praktikumslektion selbst, erachten 76% der Stud als UNZUTREFFEND oder EHER UNZUTREFFEND, aber 18% als ZUTREFFEND oder EHER ZUTREFFEND (was einem Mittelwert von 0.9 entspricht). Die PraL beurteilen dies ähnlich: 70% schätzen es als UNZUTREFFEND oder EHER UNZUTREFFEND, 21% als ZUTREFFEND oder EHER ZUTREFFEND (Mittelwert 1.2).

Das heisst, dass die Wichtigkeit der UNB im Verhältnis zur Praktikumslektion an sich zwar nicht bestritten wird; eine überwiegende Mehrheit der PraL und Stud meint, dass sowohl die Lektion selbst wie auch die UNB wichtig seien. Es gibt sogar eine Gruppe von rund einem Drittel der PraL und Stud, in deren Auffassung blosses Handeln ohne Rückmeldung und Reflexion zu keinen Einsichten führt; die UNB scheint hier für das Lernen ein unverzichtbares Element des Lehrpraktikums. Dennoch kann sich eine relativ hohe Zahl vor allem von Studierenden durchaus vorstellen, im Praktikum bloss zu unterrichten – ohne Nachbesprechung. Aus den Erläuterungen wird ersichtlich, dass Stud, die mit der UNB oder mit ihren PraL unzufrieden sind, sowie Stud in einem Praktikum am Ende ihrer Ausbildung tendenziell eher die Position einnehmen, wonach im Lehrpraktikum das unterrichtliche Handeln klar im Zentrum steht und auf eine Besprechung allenfalls verzichtet werden kann. Die Einschätzungen zur Wichtigkeit der UNB im Verhältnis zur Praktikumslektion werden relativiert durch die Tatsache, dass nicht immer sämtliche Lektionen besprochen werden (siehe Tabelle 7). Insofern muss die Wichtigkeit der UNB auch im Rahmen der situativen Konstellationen und Möglichkeiten betrachtet werden.

Eine differenzierte Analyse hinsichtlich der Funktionen der UNB in Abbildung 16 zeigt, welche Aspekte der UNB als bedeutungsvoll und wichtig eingeschätzt werden.

PraL und Stud sehen die Bedeutung der UNB primär (Mittelwerte von 2.5 - 2.7) in ihrer Funktion als «Unterstützung für das Lehrverhalten der Stud», «Erkenntnisse und Einsichten zum Lehrverhalten» sowie «Tipps und Anregungen aus der Praxis». Mit einer etwas geringeren Einschätzung (Mittelwerte von 2.3-2.1) folgen die «Analyse ausgewählter Aspekte aus der Lektion», die «Rückmeldung über Positives in der Lektion» und die «Bewältigung von Problemen aus der Lektion». Allerdings erwarten die Stud in deutlich höherem Mass (Mittelwert 1.9) als die PraL (Mittelwert 1.3) auch eine «Rückmeldung über Negatives in der Lektion» (wobei aus den Kommentaren ersichtlich wird, dass nicht nur oder nicht vor allem Negatives erwartet wird), was die PraL ebenso klar an den Schluss ihrer Einschätzungen stellen. Die Stud erwarten (Mittelwert 2.2) im Gegensatz zu den PraL (Mittelwert 1.7) ebenfalls klar eine «möglichst umfassende Rückmeldung zur ganzen Lektion». Eine «Vertiefung und Konkretisierung des theoretischen Wissens» erachten sowohl die PraL wie auch die Stud als eher unwichtig (Mittelwerte 1.4 - 1.7).

Abbildung 16: **Funktionen und Bedeutungen der UNB im Rahmen des Lehrpraktikums****Anmerkungen :**

- Fragestellung: Welche Funktionen und Bedeutungen hat die UNB?
- Vorgegebene Kategorien (Kategorienbildung auf der Basis der Voruntersuchung) mit einer offenen Ergänzungsmöglichkeit sowie Antwortkategorien zum Grad der Zustimmung, respektive Ablehnung
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse);
Skala 0-3, wobei : 0 = UNZUTREFFEND, 1 = EHER UNZUTREFFEND, 2 = EHER ZUTREFFEND, 3 = ZUTREFFEND
Mittelwerte unter 1.5 sind ablehnend und solche über 1.5 zustimmend
- PraL : N = 332-346; Stud : N = 473-479
- Missing/keine Antwort: PraL 4-8%, Stud 2-3%

Eine nähere Betrachtung der Unterschiede zwischen PraL und Stud ergibt, dass die PraL in der UNB primär eine Möglichkeit zur Ausübung ihrer pädagogischen Aufgabe (im Sinne der Unterstützung und Hervorhebung des Positiven) sowie in der Förderung von Einsichten und Erkenntnissen bei den Stud sehen und dabei eher auf eine umfassende Rückmeldung sowie auf die Rückmeldung von Negativem aus der Lektion verzichten, wogegen die Stud die Funktion und Bedeutung der UNB primär darin sehen, dass ihnen Tipps und Anregungen aus der Praxis vermittelt werden, dann – nach den Erkenntnissen und Einsichten zu ihrem Lehrverhalten und dem Wunsch nach Unterstützung – allerdings durchaus eine umfassende Rückmeldung zur Lektion erwarten, ihre Probleme bewältigen möchten und dabei das Negative sehr wohl auch vernehmen möchten.

Die zusammenfassende Frage, ob die UNB – im Sinne üblicher Zielformulierungen von Konzepten zur berufspraktischen Ausbildung – als Möglichkeit zur Verbindung von Praxis und Theorie, respektive von Theorie und Praxis gesehen werde, antworten die PraL tendenziell zustimmend (Mittelwert 2.1), wogegen die Stud diesbezüglich skeptischer sind (Mittelwert 1.8). Diese Interpretation wird bestätigt durch die Formulierung dessen, was PraL und Stud gemäss Tabelle 15 als «das Allerwichtigste der UNB» erachten.

Tabelle 15 : **Das «Allerwichtigste» der Unterrichtsnachbesprechung**

Das Allerwichtigste ist ...	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Verstärkung und Ermutigung, Lob	35	13
- «Reflexion», Analyse	25	13
- Positives und Negatives; Kritik	15	31
- Tipps und Verbesserungsvorschläge	6	33
- Art der Kommunikation	13	14
- Konsequenzen für nächste Lektion	7	2
- Erreichen der Lernziele	6	1
- Befindlichkeit der Stud	5	2
- Bewältigung von Problemen	1	6

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Was ist das Allerwichtigste der UNB? Worauf würden Sie in der UNB auf keinen Fall verzichten wollen?»
- Offene Antwortmöglichkeit, keine vorgegebenen Antworten irgendwelcher Art
- Kategorienbildung und Erfassung der Antworten nach inhaltlich-thematischen Merkmalen
- Angabe der prozentualen Verteilung entsprechend der Anzahl Nennungen in einer Kategorie; z.T. Mehrfachnennungen
- Lesebeispiele: Von 220 PraL (= 100%) nannten deren 35% Begriffe und Wendungen, welche semantisch zur Kategorie «Verstärkung und Ermutigung, Lob» gehören; von 314 Stud (= 100%) erwähnten 33% Begriffe, welche der Kategorie «Tipps und Verbesserungsvorschläge» zugeordnet werden können
- PraL : N = 220; Stud : N = 314

Für 35% der PraL ist das Allerwichtigste der UNB, dass sie die Stud in ihrem Lehrverhalten bestärken und sie loben können; 13% der Stud sind derselben Auffassung. Beispiele aus der Kategorie «Verstärkung und Ermutigung, Lob» :

- ◇ „Auf die positive Unterstützung von Gelungenem würde ich nie verzichten.“ (P-621)
- ◇ „2x Lob, 1x Tadel“ (P-599)
- ◇ „Ich will Bestätigung kriegen, damit ich zuversichtlich weiter unterrichten kann.“ (S-642)

Vor allem bei falschen und problematischen Verhaltensweisen ist für 25% der PraL und 13% der Stud das Allerwichtigste, dass die Probleme und Fehler als solche erkannt und benannt, angeschaut und analysiert werden. Besonders erwähnenswert ist der in diesem Zusammenhang verschiedentlich verwendete Begriff der «Reflexion»: Der Kontext und die Art und Weise seiner Verwendung lassen darauf schliessen, dass dieser Begriff von den PraL und Stud eher generell und pauschal als Bezeichnung für das Besprechen von Unterricht – auf welche Art auch immer – übernommen wurde und eher selten in seiner kognitionspsychologischen und eigentlichen Bedeutung als «Nachdenken, Überlegung, Betrachtung, vergleichendes und prüfendes Denken, Vertiefung in einen Gedankengang».¹⁸¹ Typisch für diese Art der Verwendung des Begriffs «Reflexion» in den Erläuterungen der PraL und Stud sind die beiden folgenden Beispiele: „Praktikantin reflektiert ihren Unterricht positiv und negativ“

¹⁸¹ Fremdwörter-Duden; vgl. dazu vor allem auch SCHÖN 1983 und 1987 mit den programmatischen Titel «The Reflective Practitioner» und «Educating the Reflective Practitioner»; es ist zu vermuten, dass zwar im oben genannten Zusammenhang das Stichwort des Titels, nicht aber die Idee und der Gehalt der Werke von SCHÖN übernommen und verwendet werden.

(P-912). „1. Reflexion meinerseits: 1.1 positiv, 1.2 negativ; 2. Reflexion seitens PraL: 2.1 positive Eindrücke, 2.2 negative Eindrücke“ (S-829). Da aber der Begriff sowohl von den PraL wie auch von den Stud verhältnismässig oft – wenn insgesamt auch uneinheitlich und unklar und nicht spezifisch definiert – verwendet wird, wurde er hier dennoch aufgenommen. Um auf die Problematik aufmerksam zu machen, ist er in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt. Beispiele aus der Kategorie «Problembewältigung, ‚Reflexion‘, Analyse»:

- ◇ „Fehler durchleuchten: warum?“ (P-911)
- ◇ „Genaue Analyse, warum etwas nicht geraten, respektive angekommen ist, mit den entsprechenden Hinweisen zur möglichen Lösung des Problems.“ (P-1016)
- ◇ „Reflexion als kritische Auseinandersetzung mit Problemen und mit Positivem.“ (P-584)
- ◇ „Herausschälen von wichtigen Schlüsselsequenzen.“ (S-623)
- ◇ „Das Allerwichtigste ist, Erkenntnisse und Einsichten auszutauschen und dabei zu einer Verbindung von Theorie und Praxis zu kommen.“ (P-604)
- ◇ „... Erkenntnisse und Einsichten herauskristallisieren.“ (P-817)
- ◇ „... die Frage nach dem ‚Warum‘.“ (P-714)

Für die Stud ist das Wichtigste der UNB, zu vernehmen, was sie richtig und falsch gemacht haben («Positives und Negatives; Kritik»: Stud 31%, PraL 15%) und wie man es allenfalls besser oder anders machen könnte («Tipps, Verbesserungsvorschläge»: Stud 33%, PraL 6%):

- ◇ „Besprechen, was gelungen und was misslungen ist und wie man es verbessern könnte.“ (S-906)
- ◇ „Hilfestellungen, Lösungs- und Änderungsvorschläge, Tipps und Tricks“ (S-1016)
- ◇ „Das Negative und Positive auflisten. KKK – kritisch, konkret, korrekt!“ (S-306)
- ◇ „Ich möchte nie auf konstruktive Kritik und Tipps und Anregungen verzichten; dies bringt mich nämlich weiter.“ (S-543)
- ◇ „Das Bewusstmachen der positiven und negativen Leistung als Lehrerin und die Analyse, warum der Unterricht so verlief.“ (S-803)

Insofern scheint sich hier zu bestätigen, dass eine Mehrzahl der Stud in der UNB weniger ein systematisch-ordnendes Erfassen und Klären, ein die Probleme durchdringendes Nachdenken und Verstehen von spezifischen Unterrichtssituationen erwarten als vielmehr Handlungsalternativen in der Form von praktikablen «Rezepten», von «Wissen-Wie».

13% der PraL und 14% der Stud erachten nicht spezifische inhaltliche Aspekte als das Wichtigste, sondern die Art und Weise der Kommunikation. Dabei werden emotionale Faktoren (wie beispielsweise „gute Atmosphäre, Ehrlichkeit, Wertschätzung, keine Verletzungen und Demütigungen“) ebenso erwähnt wie formale („genügend Zeit, Schwerpunkte auswählen, Einhalten der allgemein gültigen Feedbackregeln“). 6% der PraL und 1% der Stud bezeichnen die Diskussion um das Erreichen der Lernziele als das Wichtigste und betonen damit einen fachinhaltlich-sachlichen Aspekt, 7% der PraL und 2% der Stud die Konsequenzen aus der UNB. Schliesslich betonen 5% der PraL und 2% der Stud wiederum einen personenbezogen-subjektiven Aspekt, indem sie die Befindlichkeit der Stud das Allerwichtigste der UNB nennen.

Eine Verbindung der Einschätzungen zu den wichtigsten Funktionen der UNB und der Nennung des Allerwichtigsten der UNB (gemäss Abbildung 16 und Tabelle

15) bestätigt, (1) dass für die PraL die Priorität in der UNB der Unterstützung der Stud durch Verstärkung ihres Lehrerverhaltens in der Praktikumslektion zukommt. Es zeigt sich zudem (2), dass der evaluative Aspekt – d.h. das Aufzählen des Positiven und Negativen im Lehrerverhalten der Stud – im Zusammenhang gesehen werden kann mit der Problembewältigung, die auch als Reflexion und Analyse verstanden wird. Für die Stud ist (3) zentral wichtig, dass sie zusätzlich zur Benennung von «richtig und falsch» vom PraL konkrete Lösungsvorschläge in der Form von Tipps und Anregungen erhalten.

In der Konzeption der berufspraktischen Studien und Praktika durch die Ausbildungsinstitutionen wird meist davon ausgegangen, dass die Besprechung des von den Stud erteilten Unterrichts eine Selbstverständlichkeit sei. Diesem Anspruch liegt die Annahme zu Grunde, die UNB sei für die Stud eine Lernsituation. Tabelle 16 zeigt, inwiefern die Stud (als die im Praktikum Lernenden) und die PraL (als Lehrer nicht nur der Schülerinnen und Schüler in ihrer Praktikumsklasse, sondern hier auch als Praxislehrer der Stud) dies tatsächlich so einschätzen.

Tabelle 16: **Einschätzung der UNB als «Lernsituation für die Studierenden»**

Zustimmung oder Ablehnung	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Ja, zweifellos	41	31
- Ja	42	41
- Eher ja	11	18
- Eher nein	3	7
- Nein	1	1
- Nein, bestimmt nicht	–	1

Anmerkungen :

- Fragestellung PraL : «Beurteilen Sie die UNB für die Stud als Lernsituation?»
- Fragestellung Stud : «Haben Sie die UNB als Lernsituation erfahren?»
- Vorgegebene, obenstehende Antwortkategorien
- PraL : N = 353; Stud : N = 483
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 1%

Nicht alle Stud erachten die UNB auf Grund ihrer Erfahrungen im Praktikum unbedingt als Lernsituation. Zwar stimmen 31% vorbehaltlos zu, und weitere 41% sind grundsätzlich ebenfalls damit einverstanden. Für 18%, welche eher ja schätzen, scheint es dagegen Vorbehalte zu geben, und insgesamt 9% der Stud bezeichnen die UNB ihren Erfahrungen entsprechend tendenziell oder dezidiert nicht als Lernsituation. Die PraL bezeichnen die UNB dagegen mit insgesamt 94% zustimmenden Einschätzungen deutlich als Lernsituation ein; nur 4% lehnen dies ab.

Diese Einschätzungen zur UNB als Lernsituation korrelieren einerseits signifikant mit den Einschätzungen zur Wichtigkeit der UNB im Verhältnis zum unterrichtlichen Handeln in der Lektion (gemäss der Fragestellung in Tabelle 14), und sie korrelieren andererseits zudem hochsignifikant mit den Einschätzungen der Bedeutung der UNB (gemäss der Fragestellung in Tabelle 13; Spearman's rho, PraL .305, N=347 / Stud .341, N=481). Beide Befunde können als Indiz dafür betrachtet werden, dass die UNB in der Auffassung der Beteiligten (und zwar vor allem auch der Stud)

dann eine hohe Bedeutung hat und dementsprechend als wichtig angesehen wird, wenn sie als Lernsituation wahrgenommen wird.

7.3.2 Charakterisierung der UNB als Lernsituation

Die Wahrnehmung und Definition der UNB durch die PraL und die Stud als Element des gesamten Lernprozesses im Praktikum und damit die UNB als spezifische Lernsituation erfolgt auf Grund bestimmter Aspekte des Lernens oder Indizien für das Lernen. Im Folgenden wird dargestellt, an welchen Aspekten oder Indizien die PraL und Stud die UNB als Lernsituation erkannten und wie sie demnach die UNB als Lernsituation charakterisieren. Es wurde (im Nachgang zur Fragestellung in Tabelle 16, in einer offenen Fragestellung und ohne vorgegebene Antworten) gefragt, woran die PraL und die Stud erkannten, dass die Stud in der UNB etwas gelernt hätten.

Indizien und Charakterisierung des Lernens aus der Sicht der PraL

Bei den PraL (N=276) ist der meistgenannte Aspekt (insgesamt 207 Nennungen / 75%) für das Lernen in der UNB die in den nachfolgenden Lektionen beobachtete Umsetzung und Anwendung (meistgenannte Termini der PraL) dessen, was besprochen wurde. Das Lernen, respektive das in diesem Lernen erworbenene Wissen erweist sich in dieser Interpretation der PraL im konkreten Handeln:

- ◇ *[Der Praktikant] „veränderte sein Verhalten in der nächsten Lektion.“ (P-1018)*
- ◇ *[Indiz für das Lernen war] „die Umsetzung der besprochenen Mängel im folgenden Unterricht.“ (P-719)*
- ◇ *[Die Praktikantin] „hat Kritik und Anregungen angenommen und in der nächsten Unterrichtssequenz angewendet.“ (P-318)*
- ◇ *„Es wurden besprochene Elemente im weiteren Verlauf des Praktikums umgesetzt.“ (P-715)*
- ◇ *„Methoden geändert, konkrete Handlungen verbessert.“ (P-226)*
- ◇ *„In weiteren Lektionen wurden besprochene Fehler meist nicht wieder gemacht, Verstärktes dafür mehr eingesetzt.“ (P-726)*
- ◇ *„Bei ähnlichen Situationen war [der Praktikant] sicherer; er hat gewisse Fehler nicht wieder gemacht.“ (P-403)*

Die beobachtbare Verhaltensveränderung als Indiz für das Lernen der Stud in der UNB aus der Sicht der PraL kann differenzierter interpretiert werden. Für eine erste Kategorie derjenigen PraL, welche die Umsetzungsthese aufführen (82 von 207 / 40%), ist die feststellbare Veränderung vor allem oder ausschliesslich ein Befolgen der Verbesserungsvorschläge und praktischen Anregungen:

- ◇ *„Die Praktikantin hat vor allem aus konkreten Tipps und Hinweisen gelernt. Erkannt habe ich dies in der praktischen Umsetzung in den nächsten Lektionen.“ (P-809)*
- ◇ *[Die Praktikantin] „hat meine Kritik in der nächsten Lektion umgesetzt.“ (P-805)*
- ◇ *„Sie hat Anregungen angenommen und Fehler korrigiert.“ (P-401)*
- ◇ *„Sie setzte meine Anregungen um.“ (P-623)*
- ◇ *„Sie versuchte meine Tipps in der nächsten Lektion sofort umzusetzen.“ (P-609)*
- ◇ *„Ratschläge wurden befolgt → eindeutige Steigerung bei der Güte der Lektionen.“ (P-5117)*
- ◇ *„In weiteren Lektionen wurden besprochene Fehler meist nicht wieder gemacht, Verstärktes wurde dagegen mehr eingesetzt.“ (P-726)*

Eine zweite Kategorie derjenigen PraL, welche die Umsetzungsthese nennen (60 von 207 / 29%), betrachten die UNB insofern als Lernsituation, als sie feststellen, dass die Stud ebenfalls in den nachfolgenden Lektionen ihr unterrichtliches Verhalten verändern, dies aber im Zusammenhang mit Erkenntnissen und Einsichten tun. Allerdings werden hier die Begriffe «Erkenntnisse und Einsichten» von den PraL in einem weiten Sinn verstanden, so dass beispielsweise Wendungen wie «Erkenntnis, dass etwas falsch war» oder «Einsicht in die Notwendigkeit einer Verhaltensänderung» ebenso verwendet werden wie Erkenntnisse und Einsichten im Sinn des Verstehens und Begreifens:

- ◇ „Fehlerhaftes erkannt, eingesehen; neue Versuche, Verbesserungen.“ (P-313)
- ◇ „Erkenntnisse aus den Besprechungen wurden im Unterricht ausprobiert und umgesetzt.“ (P-314)
- ◇ „Am nächsten Tag veränderte die Praktikantin ihr Verhalten oder ihren Unterricht; ich glaube, die persönliche Einsicht ist wichtig.“ (P-823)
- ◇ „Aus meinen Rückmeldungen und eigenen Reflexionen hat [die Praktikantin] die nächsten Lektionen z.B. zielgerichteter, strukturierter aufgebaut oder ihr Verhalten den Schülern gegenüber geändert.“ (P-321)
- ◇ [Der Praktikant] „hat seinen Unterricht reflektiert; er hat viele neue Erkenntnisse gewonnen, er hat in späteren Lektionen Vieles umzusetzen versucht.“ (P-612)
- ◇ „Eigenes Formulieren des Besprochenen [...]; Besprochenes wurde umgesetzt.“ (P-603)
- ◇ „Aus der gemeinsamen Diskussion entstanden neue Ideen, Theoriemodelle wurden bestätigt (oder auch nicht). [...] Fehler wurden nie ein zweites Mal gemacht.“ (P-112)
- ◇ „Lernen durch Aufzeigen von Zusammenhängen / Hintergrundinformationen; Umsetzung und Ausprobieren von besprochenem Verhalten in den nächsten Lektionen.“ (P-621)
- ◇ „Man hat gemerkt, dass Erkenntnisse in den nächsten Lektionen / Sequenzen eingeflossen sind.“ (P-5110)

Für 6% (17 von 276) der PraL war das Lernen der Stud daran erkennbar, dass die Stud ihren Unterricht reflektierten und analysierten und dabei selbst Erkenntnisse und Einsichten formulierten. Die Versprachlichung der Erkenntnisse und Einsichten im Sinne eines Verstehens („Aha-Erlebnisse“, „Lichter gingen auf“) wie auch die Formulierung von Begründungen, weiteren Fragen oder Zielen wird dabei oft ausdrücklich erwähnt:

- ◇ „Einsicht zu Wort gebracht.“ (P-324)
- ◇ „Formulieren von Aha-Erlebnissen und Einsichten; Notieren von wichtigen Gedanken, Ideen und Einsichten; Stellen von Fragen.“ (P-617)
- ◇ [Die Praktikantin hat ihre] „persönliche Reflexion versprachlicht, Erkenntnisse gewonnen. Verschiedenste Themen aus dem Seminar und aus der Schulpraxis wurden diskutiert, es wurde darüber nachgedacht.“ (P-812)
- ◇ „Die Praktikantin lernte durch die Reflexion, die ich durch Fragen und Impulse anregte. Einige Lichter gingen ihr aber erst nach 2-3 Tagen auf.“ (P-604)
- ◇ „Durch das reflektierende Gespräch wurde gelernt und das Lernen begünstigt, und durch die aktive sprachliche Mitarbeit liess sich erkennen, dass der Praktikant gelernt hat.“ (P-588)
- ◇ „Begründung des Unterrichts [...]. Formulieren können: ‚Was-wieso-wie?‘ Konkrete Fragen: ‚Was hat Schülerin X konkret gelernt? Wie hat Schülerin X gelernt? [...]“ (P-597)

Charakterisierung aus der Sicht der Stud

Aus den Antworten der Stud (N=346) sind hauptsächlich drei Kategorien von Lernen in der UNB erkennbar:

- (1) 33% der Stud betrachten das Lernen in der UNB als ein Entgegennehmen von Tipps und Anregungen des PraL,
- (2) für 31% ist es ein Lernen im Sinne eines künftigen Vermeidens von fehlerhaftem Verhalten und Ausprobieren von Verhaltensalternativen,
- (3) 25% der Stud definieren das Lernen in der UNB als ein Verstehen und ein den Einsichten entsprechendes neues Konstruieren von modifizierten Verhaltensweisen.

Zu (1): Analog der ersten Kategorie der PraL erachten diese Stud ihr Lernen in der UNB vor allem als ein Aufnehmen und Umsetzen von Tipps, Anregungen und Ideen der PraL. Die zu Grunde liegende lernpsychologische Struktur ist hier das Vorgeben (durch den PraL) und Nachmachen (durch die Stud), das direkte Übernehmen eines verbal vermittelten Verhaltensmusters. Im Vordergrund steht der PraL in seiner Funktion als erfahrener Lehrer mit einem breiten Handlungswissen.

- ◇ „Ich habe Tipps aufgenommen und umgesetzt. Es war sehr hilfreich, neue Ideen und Verhaltensweisen zu hören.“ (S-826)
- ◇ „Lehrerin gab gute Tipps und Anregungen, die ich ausprobieren konnte und wollte.“ (S-1011)
- ◇ „Ich konnte die Tipps der PraL z.T. gut gebrauchen.“ (S-657)
- ◇ „Ich erhielt viele praktische Tipps, Ideen, Vorschläge vom Praktikumslehrer: ‚Aus meiner Erfahrung hätte ich das so gemacht...‘.“ (S-213)
- ◇ „Ich habe sehr viele Tipps und Ratschläge erhalten (eher zu viele). Viele konnte ich trotzdem umsetzen.“ (S-1007)
- ◇ „Der PraL hat mich auf Dinge aufmerksam gemacht, die ich in der nächsten Lektion einzubauen versucht habe.“ (S-501)

Zu (2): Für die Stud der zweiten Kategorie bedeutet Lernen in der UNB vor allem ein Akzeptieren der Beurteilung ihres Handelns durch die PraL und ein Befolgen ihrer Kritik und der Verbesserungsvorschläge. Lernpsychologisch betrachtet entspricht dies tendenziell dem Verstärkungslernen; im Vordergrund steht dabei der evaluative Aspekt der UNB und die Funktion des PraL als Beurteiler und als routinierter Lehrer, der zudem auch noch sagen kann, wie man es besser macht.

- ◇ „Ich erhielt eine Fremdeinschätzung und konnte mich demnach verbessern, korrigieren oder Gelingen wieder anwenden und ausbauen.“ (S-211)
- ◇ „Geholfen haben mir die ehrlichen Rückmeldungen der PraL; ich wiederhole meine Fehler nicht mehr.“ (S-818)
- ◇ „Ansichten der Praktikumslehrerin – wie sieht sie mich, was habe ich gut oder schlecht gemacht; wie würde sie es machen.“ (S-735)
- ◇ „Durch konstruktive Kritik und Tipps konnte ich mich in der nächsten Stunde verbessern.“ (S-645)
- ◇ „Der Mentor machte mich auf Probleme aufmerksam, konnte mir seine Erfahrungen weitergeben und neue Impulse.“ (S-945)
- ◇ „Ich habe versucht, aus dem ‚falschen Handeln‘ das Richtige umzusetzen.“ (S-918)
- ◇ „Mir wurde bestätigt, dass das, was ich mir überlegt hatte, richtig ist.“ (S-205)

Zu (3): Für die Stud der dritten Kategorie ist Lernen in der UNB verbunden mit Einsichten und Erkenntnissen, mit Verstehen und ggf. daraus folgernd einem modifizierten Ausprobieren. Der PraL hat hier vor allem die Funktion eines Fachmannes und Coachs. Bei diesen Stud steht die kognitive Dimension des Lernens in der UNB im Vordergrund. Sie bezeichnen die UNB ausdrücklich als ein „*Fragen nach dem Warum, Weshalb und Wieso*“, „*Suchen nach Gründen oder Begründungen, nach Hintergründen und Erklärungen*“. Das Verhalten in der UNB ist dementsprechend ein „*Diskutieren, Analysieren und kritisches Nachdenken*“, wobei „*eigenes sprachliches Formulieren*“ wichtig ist. Auffallend ist, dass zwar 25% der Stud das Lernen in der UNB als Verstehen und als ein den Einsichten entsprechend neues Konstruieren von modifizierten Verhaltensweisen bezeichnen, aber nur 9% der PraL (siehe oben) eine vergleichbare Auffassung des Lernens in der UNB haben.

- ◇ „Durch das Feedback musste ich auch meinen Unterricht gut reflektieren, und durch das Reflektieren gewann ich immer mehr Einsichten. Die Verbesserungsversuche in der nächsten Lektion zeigten mir, ob ich [...] etwas aus der letzten Lektion gelernt habe.“ (S-813)
- ◇ „Die Praktikumslehrerin hat mir geholfen, einen andern Blickwinkel einzunehmen. Erkenntnisse konnte ich ein anderes Mal umsetzen.“ (S-823)
- ◇ „Themen werden ausgeleuchtet und besprochen und reflektiert – dabei Einsichten gewonnen – Anwendung, Umsetzung beim nächsten Mal.“ (S-806)
- ◇ „Problemorientiertes, sachliches Diskutieren.“ (S-723)
- ◇ „Situationen erkennen – reagieren, verhindern, vorbeugen.“ (S-125)
- ◇ „Mir ist mal eine Lektion besonders schlecht gelaufen; durch die Nachbesprechung konnte ich meine Fehler einsehen und Ideen für diese Stunde aufschreiben. Der Lernerfolg war sehr gross!“ (S-643)
- ◇ [Das Lernen war ein] „Nachdenken über mich.“ (S-319)
- ◇ [Ich lernte durch] „das Reflektieren von Unterricht: Wieso mache ich dies? Welche Probleme gibt das? Wie kommt das an? Es ging dabei um m e i n e n Unterrichtsstil, nicht um irgend ein Modell!“ (S-609)

Die Erläuterungen und Kommentaren derjenigen PraL und Stud, welche die UNB nicht als Lernsituation einschätzten, zeigen, welche Vorstellung vom Lernen und von den Lernbedingungen in der UNB diese PraL und Stud haben. Wenn ein PraL feststellt, dass die UNB keine Lernsituation gewesen sei, „weil der Praktikant schon sehr gut unterrichtet“, dann bedeutet für ihn Lernen in der UNB vermutlich, Negatives oder Probleme aufzuarbeiten und allenfalls Verbesserungsmöglichkeiten zu zeigen. Diese Sichtweise (beispielsweise „Je besser die Lektion, desto kürzer die UNB“) ist, wie andernorts gezeigt, durchaus verbreitet. Offensichtlich eine vergleichbare Auffassung von Lernen hat auch der Stud, der in seinem Kommentar schreibt: „Meist war mir klar, wieso etwas gut oder schlecht gelaufen war im Unterricht. So war die Besprechung eher eine Festigung dieser Gedanken als ein Lernen.“ (S-509) Eine andere Sicht auf das Lernen in der UNB scheint dabei nicht in Erwägung gezogen worden zu sein.

Die Stud haben die UNB mehrheitlich dann nicht als Lernsituation wahrgenommen, wenn sie eine Frustration erfahren hatten. Dies äussert sich in Hinweisen wie beispielsweise: „...weil die Besprechungen immer sehr kurz ausfielen und nur oberflächlich waren; ich habe kaum Kritik bekommen“ (S-815) oder: „Die Diskussion ging zu wenig in die Tiefe; sie verlief eher nach dem Schema ‚Das war gut, das war weniger gut‘.“ (S-653) Wenn „alles nur negativ“ (S-308) dargestellt wird oder die Stud „nur alles Schlechte hörte, nie etwas Gutes!“ (S-634), dann sind sie kaum mehr bereit, die UNB als Lernsituation zu

betrachten; „so kann man nicht gut Neues aufnehmen!“ Allerdings werden die Stud auch skeptisch und vermissen die Möglichkeit, in der UNB zu lernen, wenn die sachliche Auseinandersetzung fehlt und das fördernde und unterstützende Verhalten der PraL ihnen unangemessen scheint; zwei typische Beispiele dazu: *[Ich habe in der UNB] „leider fast nichts gelernt. Die PraL sagte immer, sie sei mit uns mehr als zufrieden. Sie gab uns keine wirkliche Kritik.“ (S-648) „Es wurde mir oft nur Positives zurückgemeldet, obwohl die Lektion in die Hose gegangen war. Woran das gelegen hat, wurde mir nicht gesagt“ (S-763).* Schliesslich wurde von den Stud auch erwähnt, dass der PraL „oft mehrere Stunden nicht anwesend war und deshalb gar nicht richtig auf die Stunde eingehen konnte“ (S-210). Meist stehen bei diesen Kommentaren die Beziehungsebene oder die Lernbedingungen im Vordergrund.¹⁸² Eine Stud schreibt kurz und bündig, dass sie die UNB nicht als Lernsituation erfahren habe, weil die PraL „hässlich zu mir war.“ (S-756) Die Erläuterungen bestätigen die relativ hohe Bedeutung, welche dem Kommunikationsstil von den PraL und Stud beigemessen wird (siehe beispielsweise Tabelle 15), und sie illustrieren zudem, dass in der UNB der Metakognition als «Gespräch über das Gespräch» und damit allenfalls auch als Thematisierung von Schwierigkeiten und Problemen auf der Beziehungsebene ebenfalls eine hohe Bedeutung zukommen könnte.

Wirksamkeit der UNB

Gemäss Tabelle 17 zeigen die Einschätzungen der Wirksamkeit der UNB für das Lernen der Stud, dass die UNB von den PraL und von den Stud generell als wirksams Element der berufspraktischen Ausbildung wahrgenommen wird.

Tabelle 17: **Pauschal eingeschätzte Wirksamkeit der UNB für die Stud**

Grad der Wirksamkeit	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Sehr wirksam	29	40
- Wirksam	56	32
- Eher wirksam	10	15
- Eher nicht wirksam	1	5
- Wenig wirksam	<1	5
- Überhaupt nicht wirksam	<1	1

Anmerkungen :

- Fragestellung: «Wie schätzen Sie die Wirksamkeit der UNB [für die Stud] ein?»
- Beantwortung in zwei Teilen:
 - a) generell mittels der vorgegebenen, obenstehenden Antwortkategorien (siehe obige Tabelle), sowie
 - b) offen und verbal formulierte Erläuterungen, Kommentare und Begründungen der Einschätzung (siehe im nachfolgenden Text)
- PraL : N = 350; Stud : N = 473
- Missing/keine Antwort : PraL 3%, Stud 3%

¹⁸² Eine problemhafte Beziehung zwischen Stud und PraL kommt in den Antworten oft auch in der Schreibweise (beispielsweise drei Ausrufezeichen hinter einer negative Aussage) und in der Formulierung („Wie sollte man bei einem solchen Lehrer etwas lernen können?!“) zum Ausdruck.

Die PraL zögern allerdings deutlich stärker als die Stud, die UNB als SEHR WIRKSAM einzuschätzen; nur 29% der PraL bezeichnen im Gegensatz zu 40% der Stud die UNB als SEHR WIRKSAM. Umgekehrt erachten 56% der PraL, aber nur 32% der Stud die UNB als WIRKSAM. Das ergibt insgesamt sowohl für die PraL wie auch für die Stud eine grosse Mehrheit, welche die Wirksamkeit der UNB als unbestritten erachten. Dennoch kommen insgesamt 11% der Stud zur Einschätzung, dass die UNB – so, wie sie von ihnen erfahren wurde – EHER NICHT WIRKSAM bis ÜBERHAUPT NICHT WIRKSAM sei; diese negative Einschätzung teilen aber nur ungefähr 3% der PraL.

Die PraL (N=71) beziehen sich in den Erläuterungen zu ihrer Einschätzung der Wirksamkeit vor allem auf beobachtete Lernfortschritte der Stud und auf die Umsetzung dessen, was sie den Stud gesagt hatten sowie teilweise auch auf (metakommunikative) Rückmeldungen der Stud zur UNB. Die Stud ihrerseits erwähnen in den Erläuterungen zu ihrer positiven Einschätzung (N=145; zusätzlich N=19, welche die Wirksamkeit negativ einschätzten) vor allem drei Aspekte, welche ihnen die UNB als für ihr Lernen wirksam erscheinen liess:

- (1) Die UNB wird von den Stud (36%) als wirksam eingeschätzt, wenn die Stud von den PraL Tipps erhielten und den Eindruck hatten, dass sie von den Erfahrungen der PraL profitieren konnten.
 - ◇ „Durch die Rückmeldungen, die man erhält, kann man sehr viel lernen. In diesen Gesprächen habe ich immer wieder viele interessante Tipps und Anregungen erhalten, wie es meine Praktikumslehrerin macht.“ (S-811)
- (2) Die UNB wird von den Stud (26%) als wirksam eingeschätzt, wenn den Stud in der UNB vom PraL mitgeteilt wurde, was in der Praktikumslektion positiv und negativ war und wo und wie etwas verbessert werden musste.
 - ◇ „Mir wurde immer direkt gesagt, wo und wie ich mich verbessern muss.“ (S-928)
 - ◇ „Die Praktikumslehrerin gab immer viele Informationen zum Verbessern und Verändern.“ (S-752)
 - ◇ „Man lernte in der Nachbesprechung, was man das nächste Mal besser machen könnte, um eine optimale Lektion zu halten.“ (S-652)
 - ◇ „Wenn ich ‚Fehler‘ machte, wurden mir diese zum Teil aufgezeigt und ich konnte später versuchen, sie zu verhindern.“ (S-554)
 - ◇ „Woher soll ich sonst wissen, was gut und schlecht war – [sonst gäbe es] keine Verbesserungsmöglichkeit.“ (S-561)
- (3) Die UNB wird von den Stud (19%) als wirksam eingeschätzt, wenn sie die UNB als Reflexion erfuhren, wenn sie ihren Unterricht überdenken und analysieren konnten und dabei zu Erkenntnissen gelangten.
 - ◇ „Eingeschliffenes wird überdacht und eventuell neu überarbeitet, Unbewusstes wird bewusst gemacht. Dabei werden Ideen von anderen Lehrpersonen in eigene Erfahrungen eingeflochten.“ (S-829)
 - ◇ „Ich konnte wirklich darüber nachdenken, wie mein Unterricht war, so dass ich etwas fürs Leben gelernt habe. Und dies ist – denke ich – ein sehr wichtiger Aspekt!“ (S-905)
 - ◇ „Die Nachbesprechungen dienen dazu, dass man gewisse Dinge mit andern Augen sieht. Das wirkt sich dann positiv auf den Unterricht aus.“ (S-935)
 - ◇ „Ich habe Dinge erkannt, die ich mir merken und dann verbessern konnte. Ich habe dadurch selber über mich nachgedacht und vieles daraus gelernt.“ (S-559)

7.3.3 Die Lerninhalte der UNB

Die UNB wird von den PraL und Stud gemäss den oben dargestellten Ergebnissen mehrheitlich als bedeutsame und wirkungsvolle Lernsituation charakterisiert und definiert. Damit stellt sich die Frage nach den Lerninhalten: *Was* lernen die Stud in der UNB? Welches sind die Inhalte, die die Stud als Thematik und Substanz ihres Lernens in der UNB bezeichnen? Im Fragebogen nannten und beschrieben die Stud «Beispiele von Dingen», die sie in der UNB gelernt hatten. Die Fragestellung wurde bewusst allgemein gehalten, um den Stud sämtliche inhaltlichen und auch sämtliche kategorialen und formalen Möglichkeiten zur Nennung von Lerninhalten offenzulassen. Dennoch sind die Antworten formal relativ einheitlich, wenn auch auf verschiedenen Konkretisierungsebenen dargestellt. Über 90% (N=316) der frei formulierten Antworten betreffen Lerninhalte, die nach BROMME (2001, 315) zum Bereich des «Allgemeinen pädagogisch-didaktischen Wissens» gehören und nach der Klassifikation von SHULMAN (1986, 153-158) hinsichtlich der Form und Funktion des Wissens grösstenteils als «Maximen» dem «propositionalen Wissen» und teilweise als «Präzedenzfälle» dem «kasuistischen Wissen» zugeordnet werden können. Dieser Grossteil der Antworten gehört zudem zu jenem Wissensbereich, den SHULMAN (1986, 153) bloss in einem knappen Hinweis und in Klammern als «weitere wichtige Inhalte für Lehrer» erwähnt. 10% der Antworten betreffen metakognitive, lernprozessbezogene Aspekte wie beispielsweise *„Ich habe gelernt, dass einer beobachtenden Person ganz andere Dinge auffallen als mir selbst beim Unterrichten“* (S-818).

Hinsichtlich der Konkretisierungsebene lassen sich die Antworten aus der Hauptgruppe des «Allgemeinen pädagogisch-didaktischen Wissens» in drei Kategorien von Lerninhalten zusammenfassen. Eine erste Kategorie (45%) der von den Stud genannten Lerninhalte umfasst allgemein formulierte didaktisch-methodische oder pädagogische Handlungsmuster und Themen:¹⁸³

- ◇ *„Die Rhythmisierung der Lektion; optimale Zeiteinheiten; Aufträge erteilen“* (S-827)
- ◇ *„Formulieren von Zielen; Erteilen von Aufgaben“* (S-832)
- ◇ *„Wie gehe ich auf Schülerbeiträge ein“* (S-1009)
- ◇ *„Zeiteinteilung; wie man mit 27 Kindern fertig wird ...“* (S-921)
- ◇ *„Verhalten bei Provokationen der Schüler“* (S-1019)
- ◇ *„Schüler sollen Respekt, aber nicht Angst haben“* (S-1024)
- ◇ *„Umgang mit Unterrichtsstörungen“* (S-702)
- ◇ *„Gruppenarbeiten organisieren; Prüfungssituationen“* (S-773)
- ◇ *„Auftreten vor der Klasse, Selbstsicherheit“* (S-102)
- ◇ *„Ich sollte mehr handlungsorientiert arbeiten.“* (S-329)
- ◇ *„Medieneinsatz. Lautstärke im Klassenzimmer“* (S-626)
- ◇ *„Anfang und Schluss einer Lektion“* (S-639)
- ◇ *„Das Korrigieren und Kontrollieren des [von den Schülern] Korrigierten“* (S-650)

¹⁸³ Eine teilweise sehr ähnliche Liste von pädagogisch-psychologischen und didaktisch-methodischen Themen in der UNB führen KERN-FELGNER & MERKEL (1997; nach: BOVET & FROMMER 2001) nach einer Befragung von Referendarinnen und Mentorinnen auf. Die Liste beinhaltet folgende Stichworte: «Verhalten gegenüber den Schülern (besonders wichtig); Mimik, Gestik, Körpersprache; Stimmführung, Sprechtempo, Lautstärke; Methodik, Struktur, Verlauf der Stunde; Berücksichtigung der Voraussetzungen der Schüler; Angemessenheit der verwendeten Lernmittel; Fragetechnik; Tafelanschrieb; Hausaufgaben»

- ◇ „Wie ich mich in schwierigen Situationen, die von den Schülern aus kommen, verhalten soll; wie ich etwas effizienter durchführen kann.“ (S-512)
- ◇ „Wert legen auf das Individualisieren“ (S-527)
- ◇ „Warten und Geduld haben“ (S-546)
- ◇ „Führung eines Klassengesprächs oder einer mündlichen Auswertung“ (S-506)

In einer zweiten Kategorie (34%) von Lerninhalten lassen sich Antworten zusammenfassen, welche sehr konkrete und spezifische didaktisch-methodische oder pädagogische Verhaltensbeschreibungen oder -anweisungen enthalten und formal wie «Unterrichtsrezepte» erscheinen. Bedenkenswert ist, dass die Stud diese Verhaltensweisen ausdrücklich als Beispiele dafür nennen, was sie als Inhalt und Ergebnis in der Unterrichtsnachbesprechung – und nicht etwa als Erfahrung in der Praktikumslektion selbst – gelernt haben:

- ◇ „Kinder bekommen eine kurze Aufgabe, wenn sie ins Zimmer kommen; so können sie sich sammeln.“ (S834)
- ◇ „Keine ‚dummen‘ Bemerkungen machen; aufpassen, dass ich die Kinder nicht mit ironischen Bemerkungen kränke.“ (S-916)
- ◇ „Im Turnen bei einem neuen Spiel nicht alle Regeln auf einmal bringen!“ (S-920)
- ◇ „Lehrer-Echo [Wiederholen von Schüler-Antworten] vermeiden“ (S-924)
- ◇ „Während der Lektion kurze Pausen (ca. 5 Minuten) machen; warten, bis alle still sind und zuhören.“ (S-905)
- ◇ „In der Mathematik mit den Zahlenkarten am Boden: Schüler nicht im Kreis, sondern im Halbkreis sitzen lassen!!“ (S-909)
- ◇ „Den Schülern Zeit lassen, um eine Folie abzuschreiben“ (S-934)
- ◇ „Im Turnen Reckstange auf derselben Höhe für die ganze Lektion: weniger Unruhe.“ (S-1021)
- ◇ „Wochenplangestaltung: Donnerstag aufhören, Freitag korrigieren.“ (S-701)
- ◇ „Ganze Klasse aufrufen, d.h. ruhigere Schüler nicht vergessen. Gestaffelt nach vorne an die Wandtafel kommen.“ (S-733)
- ◇ „Nicht auf Schüler eingehen, die nicht strecken.“ (S-704)
- ◇ „Keine ‚Kasperlfragen‘ stellen (ja/nein). Nicht immer im Kreis beginnen! Keine Wortwiederholungen.“ (S-735)
- ◇ „Spreche nie in eine laute Klasse!“ (S-784)
- ◇ „Beim Unterrichten alle Schüler im Blickfeld haben. Beim Wandtafelschreiben die Wandtafel nicht mit dem Körper verdecken.“ (S-787)
- ◇ „Schräghalten der Wandtafelkreide“ (S-134)
- ◇ „Französisch: Viel in Befehlsform reden, da Schüler Passé composé noch nicht können.“ (S-137)
- ◇ „Anstatt die Schüler schreibe i c h die Begriffe an die Wandtafel, die sie sagen. Bilderbuch auf Schoss legen.“ (S-642)
- ◇ „Dass man darauf achten muss, nicht zu schnell zu sprechen. Auf einem Arbeitsblatt immer genügend Platz offen lassen, damit die Schüler hineinschreiben können.“ (S-651)
- ◇ „Wenn ich spreche, dann spreche n u r i c h!“ (S-546)
- ◇ „Plakate schülergerecht aufhängen, nicht zu weit oben.“ (S-212)
- ◇ „Klare und bestimmte Anweisungen geben: ‚Öffnet das Buch‘ und nicht ‚Bitte öffnet das Buch‘.“ (S-220)

Als illustratives Beispiel hierzu seien die Notizen wiedergegeben, welche ein Stud als schriftliche Zusammenfassung und Ergebnis einer UNB mit seinem PraL in der Praktikumsdokumentation festhielt:

- „ - Vor Beginn absolute Ruhe, ich will beginnen!!
- Ansprechen, wenn Schüler blöd tun
- Nacherklärungen müssen auch bestimmt sein
- Warten, bis mehrere Schüler Hand aufhalten [«strecken»]
- Aufträge ganz klar erteilen (vor allem in Fremdsprache)
- Zuerst vorlesen, dann Satz an Wandtafel schreiben
- Franz: Wörtli lernen und selber lesen [ist] eine Stufe zu früh
- Schüler [sollen] laut und deutlich sprechen
- Deutsch: Grammatik mit Beispiel veranschaulichen“¹⁸⁴

In einer dritten Kategorie (15%) erwähnen die Stud ohne nähere Beschreibung und ohne konkrete Beispiele nur allgemein, dass sie in der UNB Tipps, Anregungen und Ideen der PraL erhielten, welche nach ihrer Auffassung den Lerninhalt der UNB bildeten.

Die Art der Formulierung der Beispiele von Lerninhalten lässt auf die Form und die Umstände schliessen, wie diese Inhalte gelernt wurden: *„Ich muss warten, bis es ruhig ist.“* Oder: *„Ich soll Schülerantworten nicht wiederholen.“* Oder: *„Spreche nie in eine laute Klasse!“* Bereits die sprachliche Formulierung weist auf den «propositionalen» Charakter (SHULMAN 1986, 153/154) dieses Wissens hin, und die Formulierung im Imperativ kann sinngemäss interpretiert werden als: «Aus den Umständen ergibt sich zwingend, wie ich mich im Unterricht als Lehrperson verhalten *muss* oder *soll*.» Hinter dieser sprachlichen Formulierung steht vermutlich entweder eine (ungünstige) Handlungserfahrung – *„Aus Fehlern lernt man!“* ist eine öfters geäusserte Wendung –, aus welcher die Anleitung für ein zu vermeidendes oder alternatives Verhalten für dieselbe Situation abgeleitet wird, oder es handelt sich dabei um eine vom PraL übernommene Anweisung. Dabei definiert sich der Stud als derjenige, dem im Praktikum gesagt wird, «was und wie man soll und muss».

Bei weiteren sprachlichen Formulierungen steht nicht der imperative, sondern eher der handlungsanleitende oder zumindest handlungsorientierte Aspekt im Vordergrund: *„Wie kann ich am besten...“*, *„Wie gehe ich mit Hausaufgaben um“*, *„Wie formuliere ich Lernziele“*. Ein derart formulierter Lerninhalt entspricht der Wissens-Art von «Wissen-Wie». In den Antworten der Stud fanden sich keine Beispiele aus anderen Kategorien zu weiteren Wissensarten.

7.3.4 Das Lernverhalten der Stud und das Lehrverhalten der PraL

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zum Lernverhalten der Stud in der UNB und zum Lehrverhalten der PraL in der UNB dargestellt. Beide Rollen – diejenigen der Stud als Lernende und diejenige der PraL als Lehrende – sind insofern nicht ganz einfach und selbstverständlich, als einerseits die Stud im Rahmen des Praktikums von der Lehrerrolle während des Unterrichtens zur Lernenden-Rolle in der UNB

¹⁸⁴ Quelle: Praktikumsunterlagen eines Studenten des ILLB S1 (Instituts der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe 1) des Kantons Bern im Einführungspraktikum, März 2003

umstellen müssen und andererseits die PraL von der Lehrer-Rolle in ihrem eigenen Unterricht zur Rolle der Unterrichts-Beobachtenden und Lehrer-Ausbildenden.

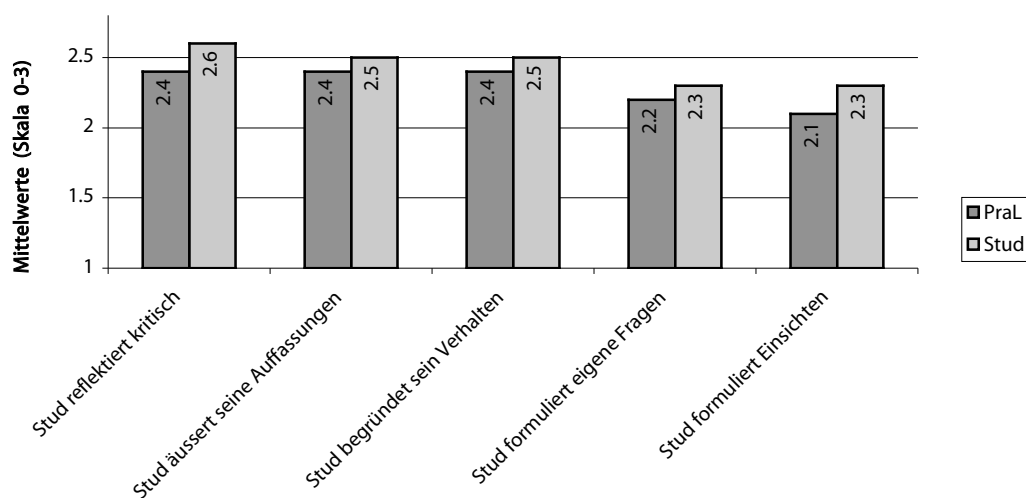
Lernbereitschaft und Aktivität der Stud in der UNB

Die PraL erachten die Stud in der UNB grundsätzlich als «interessiert» (Zustimmung mit einem Mittelwert von 2.8 in einer Skala von 0-3; N=342) und «lernbereit» (Zustimmung mit einem Mittelwert von knapp 2.8 auf einer Skala von 0-3; N=344), aber ihr Lernverhalten in der UNB nicht gleichermassen als «optimal» (Zustimmung mit einem Mittelwert von 2.3 in einer Skala von 0-3; N=345). Die PraL beschreiben in den Erläuterungen ein nach ihren Erwartungen optimaleres Lernverhalten als tendenziell initiativer; die Stud sollten „mehr nachfragen“, ihrerseits „aktiver und kritischer“ oder sogar „provokativer und frecher“ sein. Diese PraL wünschen sich offensichtlich in der UNB in verstärktem Mass ein dialogisches Lehren und Lernen, allenfalls sogar eine tendenziell partnerschaftlich-kollegiale Auseinandersetzung um unterrichtliche Fragen. Bloss kopfnickende Stud, welche die Qualifikationen und Anweisungen der PraL entgegennehmen, sind ganz klar eine deutliche Minderheit.

In einer spezifischen Frage zum aktiven oder passiven Verhalten der Stud in der UNB bezeichnen sich 77% der Stud (N=475) als AKTIV oder SEHR AKTIV / MITDISKUTIEREND, 16% als EHER AKTIV und 5% als PASSIV oder EHER PASSIV / ZUHÖREND. Die PraL (N=346) schätzen die Stud in ihrem diesbezüglichen Verhalten in der UNB ähnlich ein: 73% der PraL bezeichnen die Stud als AKTIV oder SEHR AKTIV / MITDISKUTIEREND, 16% als EHER AKTIV sowie 7% als PASSIV / ZUHÖREND.

Spezifische Lernverhaltensweisen

Abbildung 17: Spezifische Lernverhaltensweisen der Stud in der UNB



Anmerkungen:

- Fragestellung : Einschätzungen zu spezifischen Lernverhaltensweisen der Stud in der UNB
- Vorgegebene Kategorien von Verhaltensweisen (auf der Basis der Voruntersuchung) mit einer offenen Ergänzungsmöglichkeit, sowie Antwortkategorien zur Einschätzung der Häufigkeit; Skala von 0-3, wobei : 0 = UNZUTREFFEND, 1 = EHER UNZUTREFFEND, 2 = EHER ZUTREFFEND, 3 = ZUTREFFEND
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse)
- PraL : N = 352-356; Stud : N = 477-480
- Missing/keine Antwort : PraL 1-2%, Stud 1-2%

Sowohl die PraL wie auch die Stud bestätigen gemäss Abbildung 17 deutlich, dass die Stud in der UNB «kritisch reflektieren» (Mittelwerte: PraL 2.4 / N=356, Stud 2.6 / N=479; Skala 0-3). Ähnlich ist die Zustimmung zur Aussage, dass die Stud in der UNB «ihre Auffassungen und Meinungen äussern» (Mittelwert PraL 2.4 / N=352, Stud 2.5 / N=480) und «ihr Verhalten im Unterricht begründen» (Mittelwert PraL 2.4 / N=353, Stud 2.5 / N=480). Beispiele zu diesen Verhaltensweisen der Stud aus den Transkriptionen der UNB:

- *„Ich habe das gemerkt, dass die Schüler dort hinten sprachen, aber ich hatte nicht das Gefühl, dass... Ich stellte fest, dass irgendwie alles auf Rolf zuing, und ich habe gemerkt, dass sie nicht einfach bloss irgendwas schwatzen, sondern, eben d a s habe ich gemerkt, dass das – weil ich Sämi gesagt hatte, quasi es sei nicht seine Aufgabe, sich zu rechtfertigen – dass das wahrscheinlich das andere ausgelöst hatte. Und deshalb wusste ich nicht so recht: soll ich jetzt etwas sagen... Dann sind sie zwar ruhig, sagen dafür aber nachher nichts, wenn sie drankommen. Oder soll ich sie jetzt machen lassen. Das habe ich gemerkt, aber ich wusste nicht recht, wie ich reagieren müsste.“*
(Transkription UNB 2)
- *„Ich habe das ein wenig unterschätzt, ich habe gemerkt: Es gibt mehr Probleme und man sollte dort doch noch mehr drauf eingehen. Und dann war noch... Eben, da bin auch dran gestossen, ich habe so gedacht: Jetzt... Ich war selbst nicht so zufrieden mit der Argumentation, die ich nachher gebracht habe. Ich habe dann gedacht: Ja, was soll ich nun machen, soll ich jetzt sagen: bei diesen Nebensätzen ist es so, und das geht nicht, und dann habe ich wieder einen Blick auf die Uhr geworfen und gedacht, ich müsse irgendwie weitergehen...“*
(Transkription UNB 5)
- *„... aber das war ein Zeitgrund. Zum Beispiel da mit den alten... Das habe ich herausgestrichen während der Lektion, das war nicht mehr machbar, und jetzt... Und dort habe ich entschieden: Make ich nun d a s , oder mache ich d a s ? Und dann habe ich mir gesagt: Ich gehe auf das Treibhaus ein. Das andere habe ich weggelassen, das habe ich schon herausgestrichen gehabt. Dann nachher... Es hat dort oben halt auch ein bisschen mehr Zeit gebraucht.“*
(Transkription UNB 6)

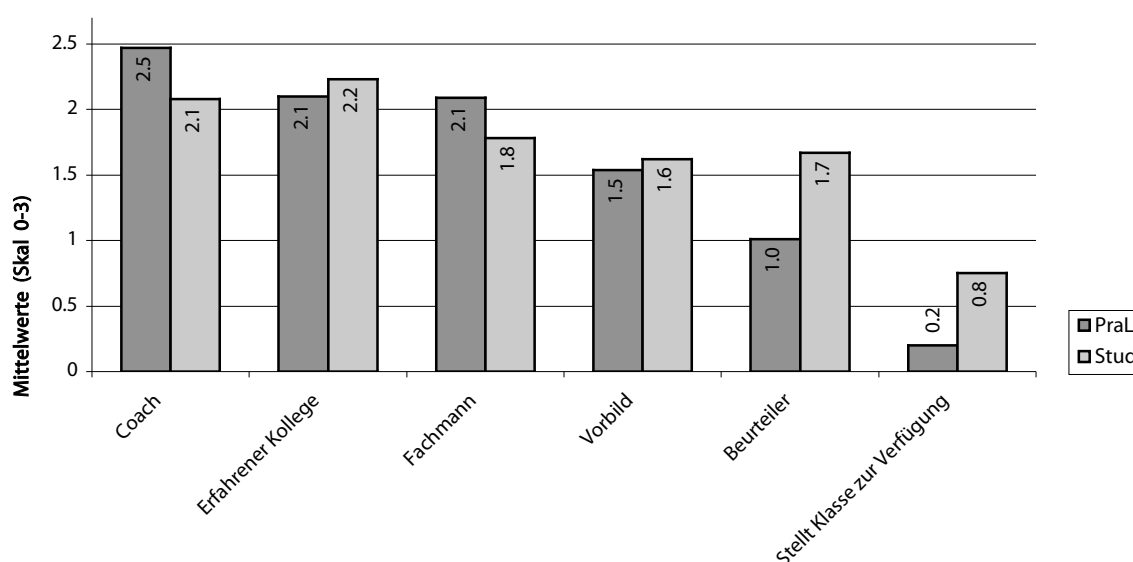
PraL und Stud sind zurückhaltender in der Zustimmung zur Aussage, die Stud würden als Aspekt ihres Lernverhaltens «selber Fragen formulieren» (Mittelwert PraL 2.2 / N=355, Stud 2.3 / N=477). Die Analyse der transkribierten UNB zeigt, dass die Stud ausser kurzen Verständnis- oder Klärungsfragen keine weiteren und wirklich substantiellen, beispielsweise inhaltliche oder weiterführende Fragen stellten.

Am geringsten ist die Zustimmung hinsichtlich des Aspektes, dass die Stud in der UNB «Einsichten und Erkenntnisse formulierten» (Mittelwert PraL 2.1 / N=352, Stud 2.3 / N=352). Obwohl sämtliche Werte relativ nahe beieinander liegen, kann (auch anhand der Erläuterungen und Kommentare) festgestellt werden, dass die UNB seitens der PraL und der Stud auch als Meinungsaustausch und nicht unbedingt als Lernsituation interpretiert wird. In extremen Situationen kann dies gemäss vereinzelt Kommentaren sogar bedeuten, dass sich die UNB zu einem normativ orientierten Meinungsstreit über den «guten Lehrer» oder über «guten Unterricht» entwickelt. Stud, welche eine dezidierte Auffassung darüber haben, wie sie unterrichten wollen, glauben sich dabei für ihr Verhalten rechtfertigen zu müssen – die UNB wird in diesen Situationen zu einer Auseinandersetzung über «richtig oder falsch».

Rollendefinition und Lehrverhalten der PraL

Die Rolle der PraL ist im Praktikum – vor allem im Rahmen der UNB – nicht klar und unproblematisch. Die PraL sind im Praktikum einerseits Lehrer für ihre Schüler und Schülerinnen der Praktikumsklasse. In dieser Funktion werden sie, wenn sie unterrichten und mit den Schülerinnen und Schülern interagieren, im Rahmen von Hospitationslektionen von den unterrichtsbeobachtenden Stud als Vorbilder und Modelle wahrgenommen. In der UNB selbst verändert sich aber die Funktion und mithin die Rolle der PraL: Hier sind sie per definitionem und gemäss den Konzepten der Ausbildungsinstitutionen als Auszubildende dieser Institutionen, als Lehrerbildner tätig. Von ihrer spezifischen Aufgabe her verlangt diese zweite Rolle eine gewisse Distanz zur ersten, d.h. der PraL als Lehrerbildner sollte zum Lehrerverhalten (und zwar sowohl zum eigenen in der Modellfunktion wie auch zu demjenigen der unterrichtenden Stud in der Lehrerbildnerfunktion) in der UNB eine kritische und reflexive, analysierende und diagnostizierende Position einnehmen können.

Abbildung 18: **Funktionen und Rollen der PraL in der UNB, wie sie von den PraL und Stud interpretiert und eingeschätzt werden**



Anmerkungen:

- Fragestellung: In welchen Funktionen sieht sich der PraL, resp. sehen die Stud den PraL in den UNB? (Genauere Umschreibung der Funktionen siehe unten im Text)
- Vorgegebene Kategorien (auf der Basis der Voruntersuchung; Rubrikenachse/Abszisse) mit einer offenen Ergänzungsmöglichkeit sowie Antwortkategorien zum Grad der Zustimmung, respektive Ablehnung
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse);
Skala 0-3, wobei: 0 = UNZUTREFFEND, 1 = EHER UNZUTREFFEND, 2 = EHER ZUTREFFEND, 3 = ZUTREFFEND
- PraL: N = 338-352; Stud: N = 470-476
- Missing/keine Antwort: PraL 2-6%; Stud 2-4%

Wie definieren und realisieren die PraL ihre verschiedenen Rollen und Funktionen, die sie als Lehrerbildner haben? Die bislang gültige Tradition in der Lehrerbildung¹⁸⁵ hat in dieser Hinsicht mit dem «Praktikumslehrer» ein Stereotyp geschaffen,

¹⁸⁵ Die Aussagen gelten für die deutschschweizerische Lehrergrundausbildung, so wie sie im Theorieteil und in der Charakterisierung der verschiedenen, in die Befragung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen beschrieben ist. Es darf allerdings davon ausgegangen werden, dass die Erwartungen an die PraL in der Lehrerausbildung generell nicht unproblematisch sind und im Rahmen der Reformen in der Lehrerbildung grundsätzlich überdacht und geklärt werden müssten.

welches für die Praktikumslehrer selbst unklar und ambivalent¹⁸⁶ ist. Wie schätzen die PraL und die Stud die Funktionen eines PraL ein? Mit welchen rollen- und funktionsspezifischen Erwartungen treten die Stud an die PraL heran, und wie nehmen die Stud ihre PraL – namentlich in der UNB – diesbezüglich tatsächlich wahr?

Abbildung 18 zeigt, dass die PraL ihre Funktion am ehesten als «Coach, der die Stud in ihrem Handeln und Reflektieren persönlich berätet und begleitet»¹⁸⁷ einschätzen (Mittelwert 2.5, Skala 0-3), während die Stud den PraL am ehesten (Mittelwert 2.3) in der Funktion des «erfahrenen Kollegen, der aus seiner Routine heraus und von seinem Erfahrungsvorsprung her Hinweise macht und Tipps gibt» sehen. (Diese Einschätzung stimmt überein mit derjenigen der Funktion und Bedeutung der UNB selbst; siehe Abbildung 12.) Ebenfalls Zustimmung findet die Funktion des PraL als «Fachmann, der zum Nachdenken und Diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft» (Mittelwerte PraL 2.1, Stud 1.8).

Sowohl die PraL wie auch die Stud lehnen die Sichtweise deutlich ab, wonach der PraL bloss «den Stud seine Klasse zur Verfügung stellt, ohne selbst etwas beizutragen» (Mittelwerte PraL 0.2, Stud 0.8; Skala 0-3). Der PraL soll im Unterricht anwesend sein, um in der UNB auf der Basis seiner Beobachtungen und seines Wissens mit den Stud über den Unterricht sprechen zu können. Dies ist ein strukturelles Merkmal der UNB und auch ein wesentlicher Unterschied zur Supervisionssituation, wo der Supervisor üblicherweise nicht im Unterricht anwesend ist. Wenn die Stud allenfalls den PraL so wahrnehmen, dass er bloss seine Klasse zur Verfügung stellt, wird dies missbilligend kommentiert:

- ◇ „PraL nutzte die Zeit für andere Aktivitäten – ich war nur Stellvertretung für drei Wochen.“ (S-718)
- ◇ [Der PraL] „stellte die Klasse zur Verfügung und machte während der Unterrichtszeit die Schülerbeurteilungen – insofern war ich so etwas wie eine Stellvertreterin.“ (S-146)
- ◇ [Der PraL] „war nicht immer anwesend, was ich zwar als angenehm empfand, jedoch lernmässig für mich nicht viel brachte.“ (S-708)

Auffallend diskrepanz ist die Einschätzung hinsichtlich der Funktion als «Beurteiler, der den Stud sagt, was sie richtig und / oder falsch gemacht haben». Während die Stud ihre PraL durchaus in dieser Funktion wahrnehmen (Mittelwert 1.7, Median 2.00; d.h. 60% der Stud schätzen diese Funktion als ZUTREFFEND oder EHER ZUTREFFEND ein) und sie von ihnen auch erwarten (siehe unten), sehen sich die PraL selbst eher nicht als Beurteilende (Mittelwert 1.0, Median 1.00; d.h. 80% der PraL schätzen diese Funktion als UNZUTREFFEND oder EHER UNZUTREFFEND ein). Dennoch wird gerade die evaluative / beurteilende Bedeutung der UNB in den Einschätzungen und Beschreibungen der Stud wie auch der PraL immer wieder betont. Die Stud wollen wissen, ob sie «gut oder schlecht, richtig oder falsch» unterrichten, und die PraL geben ihnen gemäss ihren eigenen Angaben in der UNB auch immer wieder entsprechende Rückmeldungen. Aber die PraL scheuen sich offensichtlich, diese Rolle und Funktion des PraL als eines Beurteilenden klar und offen zu akzeptieren.

¹⁸⁶ Vgl. dazu auch die Ergebnisse im Abschnitt über die kommunikative Struktur der UNB (IV/3.4.2)

¹⁸⁷ Der Begriff «Coach» wird sehr häufig und entsprechend unscharf verwendet (vgl. Abschnit 4.2.3). Auf Grund der Erläuterungen und Kommentare ist anzunehmen, dass die hier Befragten ebenfalls von einem weiten und uneinheitlichen Verständnis zu diesem Begriff ausgingen. Zudem scheint die hohe Einschätzung nahezulegen, dass der Begriff «Coach» mit verschiedenen positiven Konnotationen versehen wird.

Eine interessante (wenn auch kleine) Differenz ergibt sich bei der Rolle als «Vorbild, das sein berufliches Wissen und Können zeigt und weitergibt und insofern wie ein ‚Lehrmeister‘ im alten und positiven Sinn des Wortes wirkt». Die Differenz wird interessanter, wenn der Vergleich zwischen der von den Stud erwarteten und der tatsächlich erlebten Vorbild-Rolle in Betracht gezogen wird (siehe unten, Abbildung 19): Eigentlich erwarten die Stud durchaus in einem gewissen Mass (Mittelwert 2.0 auf der Skala von 0-3), dass sie dem PraL in dessen «Vorbild-Rolle als Lehrer» begegnen dürfen. Die PraL sind allerdings in dieser Hinsicht weniger deutlich entschieden (Mittelwert 1.5 auf der Skala von 0-3).

Schliesslich wird seitens der PraL – durchaus zu recht und eigentlich selbstverständlich – darauf hingewiesen, dass PraL nicht ausschliesslich *eine* Funktion ausüben, sondern je nach Situation mehr oder weniger alle skizzierten Funktionen.¹⁸⁸

- ◇ „Ich verstehe mich [als PraL] in jeder Funktion, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Auch Vorbild- und Beurteiler-Sein kann seine Richtigkeit haben; dies ist jedoch stark situationsbedingt.“ (P-588)

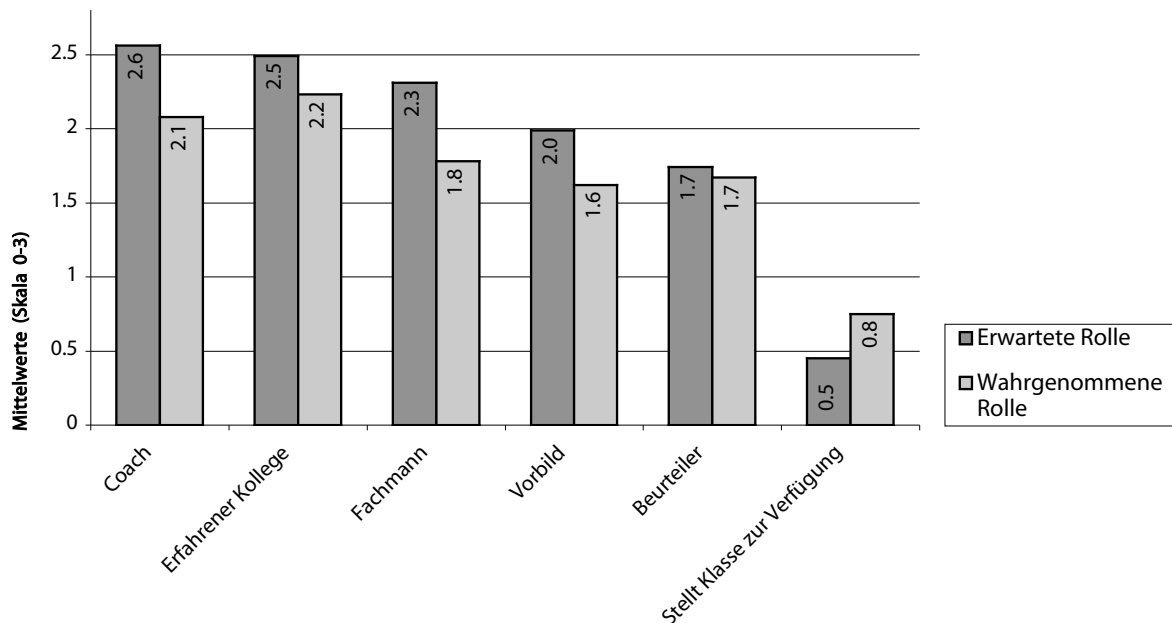
Wenn es darum geht, die Funktionen und Rollen des PraL als solche zu definieren und zu deklarieren, überwiegen mit dem «Coach», dem «erfahrenen Kollegen» und dem «Fachmann» diejenigen Funktionen und Rollen, welche eine tendenziell symmetrische kommunikative Beziehung zwischen PraL und Stud implizieren. Die Funktionen und Rollen als «Vorbild» und als «Beurteiler» haben in den Einschätzungen weniger Zustimmung, und sie gehören eher zu den Rollen mit einer hierarchischen Struktur. Es zeigt sich jedoch in andern Zusammenhängen, dass diese beiden Rollen der PraL sogar bevorzugt realisiert werden.

Interessant ist ein Vergleich zwischen den vom Idealbild des PraL geprägten Erwartungen der Stud (vor dem Praktikum) und den in der Realität der UNB gemachten Erfahrungen der Stud (im Praktikum) hinsichtlich den verschiedenen Funktionen und Rollen der PraL.

Wie die unten folgende Abbildung 19 zeigt, würden die Stud am ehesten erwarten, dass der PraL ihnen in der Funktion eines «Coach» (Mittelwert 2.6) begegnet; ähnlich hoch (Mittelwert 2.5) ist die Erwartung an den PraL als «erfahrener Kollege». Effektiv nehmen aber die Stud die PraL in ihren Rollen umgekehrt, nämlich vorrangig als «erfahrenen Kollegen» (Mittelwert 2.2) und dann erst als «Coach» (Mittelwert 2.1) wahr. Grundsätzlich sind die Erwartungen der Stud hinsichtlich der verschiedenen Funktionen (mit Ausnahme der Funktion, wo der PraL nur seine Klasse zur Verfügung stellt) höher als die entsprechende effektive Wahrnehmung dieser Rollen. M.a.W.: Die PraL üben in der Wahrnehmung durch die Stud die genannten Funktionen weniger ausgeprägt und rollenspezifisch aus als die Stud dies von ihnen erwarten.

¹⁸⁸ Die Fragestellung in der Untersuchung trug diesem Aspekt insofern Rechnung, als die PraL und Stud bei ihren Antworten den verschiedenen Funktionen graduell zustimmen, respektive sie ablehnen konnten.

Abbildung 19: **Vergleich der verschiedenen Funktionen und Rollen der PraL in der UNB in der (idealistischen) Erwartung und (realistischen) Wahrnehmung durch die Stud**



Anmerkungen :

- Fragestellung: Welches sind in der Einschätzung der Stud einerseits die allgemein und grundsätzlich erwarteten und andererseits die tatsächlich wahrgenommenen Funktionen ihrer PraL in der UNB? (Genauere Definition der einzelnen Funktionen siehe im Text)
- Vorgegebene Kategorien (auf der Basis der Voruntersuchung; Rubrikenachse/Abszisse) mit einer offenen Ergänzungsmöglichkeit sowie Antwortkategorien zum Grad der Zustimmung, respektive Ablehnung
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse);
Skala 0-3, wobei: 0 = UNZUTREFFEND, 1 = EHER UNZUTREFFEND, 2 = EHER ZUTREFFEND, 3 = ZUTREFFEND
- Stud: N = 461-471 (erwartete Funktionen) und 470-476 (tatsächlich wahrgenommene Funktionen)
- Missing/keine Antwort: 3-6% (erwartete Funktionen) und 2-4% (tatsächlich wahrgenommene Funktionen)

Lernfördernde, bzw. lernhemmende Verhaltensweisen der PraL

In der Untersuchung wurde danach gefragt, welche spezifischen Verhaltensweisen der PraL sich in der Einschätzung der PraL selbst sowie in der Einschätzung der Stud als lernfördernd/hilfreich oder als lernhemmend/hinderlich erwiesen hatten.

In Tabelle 18 sind die offen und frei formulierten Antworten der PraL und Stud zu den lernfördernden Verhaltensweisen der PraL in der UNB in fünf Kategorien¹⁸⁹ zusammengefasst.

(1) An erster Stelle werden Aspekte der Kommunikation und Interaktion zwischen PraL und Stud genannt. 42% der Stud und 31% der PraL führen Begriffe auf, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen. „Offenheit“ (meistgenannter Begriff) und „Ehrlichkeit“ für den Kommunikationsstil sowie das Schaffen eines Klimas des „Vertrauens“, der „Akzeptanz“ und „Toleranz“ werden am häufigsten erwähnt; „Einfüh-

¹⁸⁹ In einer kleineren Untersuchung (nur Stud, N=39) am Studienseminar Rottweil (D) und am Schulamt Jena (D) kommen BOVET & FROMMER (2001, 25/26) bei einer vergleichbaren Fragestellung zu den vier Kategorien «Ermutigung [41% der Aussagen in den Antworten], Verständnis [28%], konstruktive Kritik [20%], Sorgfalt und Transparenz [11%]». In diesem Zusammenhang erwähnen die Autoren weitere Befragungen mit ähnlichen Ergebnissen und Kategorien (BOVET & FROMMER 2001, 27-29).

„*lungvermögen*“ und „*Fairness*“ gehören ebenso dazu wie „*aktives, interessiertes Zuhören*“ und „*ein guter Umgangston*“.

Tabelle 18 : **Verhaltensweisen von PraL, die als «lernfördernd» erfahren wurden**

Lernfördernde Verhaltensweisen der PraL	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Offenheit, Ehrlichkeit; positives Kommunikationsverhalten	31	42
- Tipps, Verbesserungsvorschläge; Vorbildverhalten	27	34
- Loben, ermutigen; positive Verstärkung	19	15
- Freiraum geben und Fehler zulassen; Toleranzverhalten	17	8
- Analysieren, Begründungen suchen; reflexives Verhalten	14	7

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Welche Verhaltensweisen [der PraL] haben sich nach Ihrer Einschätzung als lernfördernd erwiesen?»
- Kategorienbildung und Erfassung der offen und verbal formulierten Antworten (keine Vorgaben) nach inhaltlich-thematischen Merkmalen; in einigen Antworten sind mehrere Verhaltensweisen enthalten
- Im nachfolgenden Text sind repräsentative Beispiele von Antworten zu den einzelnen Kategorien aufgeführt
- In der Tabelle ist die prozentuale Verteilung der genannten Verhaltensweisen dargestellt
- PraL : N = 225 = 100%; Stud : N = 293 = 100%

(2) An zweiter Stelle erachten die Stud (34%) und die PraL (27%) Verhaltensweisen der PraL als lernfördernd, welche darauf abzielen, den Stud in der UNB konkrete Beispiele, praktisch umsetzbare Alternativen und Anregungen für die nächste Lektion zu vermitteln sowie – im Rahmen von Lektionsbeispielen – als Lehrer selbst ein entsprechendes, beobachtbares Vorbild anzubieten. „*Ich gab der Praktikantin viele praktische Hinweise, Verbesserungsmöglichkeiten, Varianten, Tipps und Anregungen*“ oder das „*Aufzeigen von verschiedenen Methoden und Möglichkeiten*“ sind dafür typische Beispiele. Dazu gehört auch, die „*eigenen Erfahrungen aus der Praxis*“ nicht nur in verbalisierter Form weiterzugeben, sondern sie auch in der „*Vorbildfunktion*“ und als explizites „*Vormachen von Handlungsweisen im eigenen Unterricht*“ in „*guten, exemplarischen Lektionsbeispielen*“ direkt erlebbar zu machen.

(3) An dritter Stelle werden positiv verstärkende Verhaltensweisen der PraL als lernfördernd genannt (Stud 15%, PraL 19%). „*Lob*“ oder spezifischer das „*Loben von Fortschritten*“, „*Betonen von Stärken*“ oder „*Unterstreichen positiver Aspekte*“ gehören zu den „*positiven Rückmeldungen*“ wie auch das „*Anerkennen der Leistung des Praktikanten*“ und das „*Mut machen*“. Von den Stud werden derartige Verhaltensweisen als „*wohlwollende Unterstützung, ermutigendes Verhalten*“ wie auch als „*motivierend*“ bezeichnet.

(4) An vierter Stelle erachten 17% der PraL und 8% der Stud das Gewähren-Lassen und das Öffnen von Freiräumen als lernfördernde Verhaltensweise der PraL, so dass die Stud die Freiheit haben, im Unterricht „*etwas ausprobieren zu können*“ und allenfalls auch „*Fehler machen zu dürfen*“. Dahinter steht die Haltung des PraL, „*dass das Praktikum ein Übungsfeld ist, bei dem Fehler erlaubt sind*“, was von Seiten der Stud geschätzt wird: „*Die Praktikumslehrerin gab mir viel Freiheit im Planen und Durchführen; sie zwängte mir ihren Stil nicht auf, ich konnte voll und ganz auf meine Art unterrichten.*“

Die drei letztgenannten Verhaltensbereiche – das Weitergeben von Tipps aus dem Praxiswissen und ein dazu passendes Vorbildverhalten, die positive Verstär-

kung und das Toleranzverhalten – zählen zu den Charakteristika des modellhaften, pädagogischen und evaluativen Verhaltens der PraL. Zusammengefasst bezeichnen 63% der PraL und 57% der Stud diese «Meisterlehrer»-Charakteristika als diejenigen Verhaltensweisen, die sie im Praktikum als lernfördernd erfahren haben.

(5) In einer fünften, von 14% der PraL und 7% der Stud genannten Kategorie können Verhaltensweisen der PraL zusammengefasst werden, welche ein suchendes, fragendes, analysierendes und begründendes Verhalten kennzeichnen sowie ein Verhalten, das auf Erkenntnisse und Einsichten, auf Klarheit und Verständnis ausgerichtet ist: „Analysieren von Situationen“, „Frage nach dem Warum“, „gemeinsam Erkenntnisse gewinnen“, „vertiefte Erklärungen und Begründungen“ sind typische Begriffe, die in diesem Zusammenhang genannt werden.

Zusammenfassend betrachtet ergibt dies: Ein hilfreiches, lernförderndes Verhalten der PraL bedeutet gemäss den Auffassungen der PraL und Stud,

- in der UNB ein Kommunikations- und Interaktionsklima der Offenheit, Ehrlichkeit, Akzeptanz und Toleranz zu schaffen; dies betrifft die Qualitäten des PraL als Kommunikationspartner;
- in der UNB die beruflichen Erfahrungen weiterzugeben, die Stud positiv zu verstärken und zu ermutigen und im Lehrpraktikum Freiräume für das Erproben von unterrichtlichem Verhalten zu öffnen; es sind dies Qualitäten eines routinierten und souveränen Lehrmeisters oder «Meisterlehrers»;
- in der UNB das Verhalten im Unterrichten, respektive bestimmte Unterrichtssituationen analysieren, begründen und verstehen zu helfen; dies verlangt Qualitäten der PraL als Coach.

Als Gegensatz zu den oben dargestellten lernunterstützenden und lernfördernden wurde in der Untersuchung auch nach lernhemmenden oder lernverhindernden, wenig hilfreichen oder störenden Verhaltensweisen der PraL in der UNB gefragt.

Die Antworten der Stud lassen sich gemäss Tabelle 19 ebenfalls in fünf verschiedenen Kategorien¹⁹⁰ von lernhemmenden Verhaltensweisen der PraL zusammenfassen:

(1) Persönlich verletzende, destruktive Kritik:

- ◊ „Kritik an meiner Persönlichkeit“ (S-115)
- ◊ [Der PraL] „hat sich weit über mich gestellt und mich bevormundet.“ (S-1014)
- ◊ „Rechthaberisches Verhalten“ (S-513)
- ◊ „Angriffiger Unterton, lehrerhaftes Besserwissen“ (S-840)
- ◊ „Anschuldigungen, unangenehmes Verhalten in der Diskussion“ (S-216)
- ◊ „Stur und nicht verständnisvoll, allzu kontrollierend“ (S-642)

¹⁹⁰ Die oben in einer Anmerkung erwähnte Untersuchung von BOVET & FROMMER (bei dieser Fragestellung N=30 Stud) führt ebenfalls wenig hilfreiche oder störende Verhaltensweisen von PraL in drei Kategorien auf: «Unklarheit [39%], fehlende Empathie [37%], Beziehungsstörung [24%]». In den Erläuterungen lassen sich deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der hier vorliegenden Untersuchung feststellen; zudem stimmen einige der von BOVET & FROMMER zitierten Äusserungen von Stud sehr weitgehend überein mit den hier ausgewerteten Antworten der Stud. Die «Unklarheit» entspricht der «oberflächlichen oder pauschalen» und der «unkritischen Besprechung», bei der «nur Positives gesagt wird», während die «Beziehungsstörung» die beiden Kategorien zusammenfasst, die hier mit «persönlich verletzende, destruktive Kritik» und «ausschliesslich oder vorwiegend negative Kritik» bezeichnet werden.

- ◇ „Starke Kritik – mein Selbstwertgefühl sank und ich wurde unsicher.“ (S-222)
 ◇ [...] „einige Male verletzend“ (S-311)

Tabelle 19: **Verhaltensweisen von PraL, die von den Stud als lernhemmend erfahren wurden**

Lernhemmende Verhaltensweisen der PraL	Prozentualer Anteil derjenigen Stud, welche lernhemmende Verhaltensweisen der PraL angaben
- Persönlich-negativ erlebte, destruktive Kritik	20
- Oberflächliche oder pauschale Besprechung	17
- Ausschliesslich oder vorwiegend negative Kritik	16
- Unkritische Besprechung (nur Positives)	8
- Zu kurze oder zu lange Besprechung	8

Anmerkungen:

- Fragestellung : «Welche Verhaltensweisen [der PraL] haben sich nach Ihrer Einschätzung als lernhemmend oder lernverhindernd erwiesen?»
- Kategorienbildung und Erfassung der frei und verbal formulierten Antworten nach inhaltlich-thematischen Merkmalen; in einigen Antworten sind mehrere Verhaltensweisen aufgeführt
- Die PraL haben dieselbe Frage deutlich heterogener beantwortet, so dass auf eine vergleichende Erfassung verzichtet werden musste; Erläuterungen zu den Antworten der PraL siehe im nachfolgenden Text
- In der Tabelle ist die prozentuale Verteilung der Antworten der Stud dargestellt, wobei Stud : N=124 (d.h. 25% der Stichprobe) = 100%

(2) Oberflächliche oder zu pauschale Besprechung:

- ◇ „Vieles wurde umschrieben oder nur oberflächlich besprochen und selten konkrete Beispiele genannt. Nachfragen führte dazu, dass einfach das vorher Gesagte umformuliert wurde, aber selten wirklich konkretisiert.“ (S-758)
- ◇ „Wenig Aussagen zur Lektion; meist sagte die PraL nur: ‚Es war schon gut‘.“ (S-815)
- ◇ „Zu wenig präzise oder z.T. keine Besprechung der Lektion“ (S-1021)
- ◇ „Wenn jemand nach einer misslungenen Stunde nur ‚Doch doch, war schon gut‘ rückmeldet und keine Ideen gibt, wie man das Misslungene ändern könnte. ‚Schleimige‘, undifferenzierte Rückmeldungen.“ (S-753)

(3) Ausschliesslich oder vorwiegend negative Kritik:

- ◇ „Ständig negative Kritik“ (S-308)
- ◇ „Zu viele negative und fast keine positive Kritik“ (S-1007)
- ◇ [Die PraL] „zählte fast nur Fehler von mir auf“ (S-701)
- ◇ „Ich war eher gehemmt, da alles negativ beurteilt wurde.“ (S-830)
- ◇ „Zu viel Negatives auf einmal“ (S-946)

(4) Unkritische Besprechung, nur Positives :

- ◇ [Der PraL] „hat viels einfach toll gefunden, ohne Vorbehalte.“ (S-146)
- ◇ „Alles war immer gut“ (S-648)
- ◇ „Keine Kritik, alles war immer gut (unmöglich!)“ (S-656)

(5) Zu kurze oder zu lange Besprechung, formale Probleme :

- ◇ „Zu kurze Dauer, nur Austausch von Ansichten“ (S-218)
- ◇ „Zeitdruck“ (S-1006)
- ◇ „Zu lange Besprechungen“ (S-757)

- ◇ [Der PraL] „ging einfach nach dem Unterricht, ohne etwas zu sagen – manchmal kam er auch gar nicht in den Unterricht!“ (S-752)
- ◇ „Für [die PraL] war es immer ein Besprechen-Müssen; sie war froh, wenn es vorbei war.“ (S-653)

Grundsätzlich scheint bedenkenswert, dass immerhin 25% der Stud der gesamten Stichprobe angeben, negative und von den Stud selbst als «lernhemmend» bezeichnete Verhaltensweisen der PraL erfahren zu haben.

Die Angaben der PraL (N=146, d.h. 41% der Stichprobe) zu dieser Frage sind heterogener. Tendenziell lässt sich feststellen, dass die PraL lernhemmende Verhaltensweisen ihrerseits vor allem darin sehen, dass sie allenfalls „zu viele Tipps und Alternativen geben“ (9%), „zu hohe Ansprüche stellen“ (9%), zu viele oder zu einschränkende Vorgaben machen, zu viele Details erwähnen oder zu hilfsbereit oder zu ungeduldig sind“. Ebenfalls als lernhemmend wird „die perfekte Demonstrationslektion des PraL“ bezeichnet, das „Besserwissen ohne Begründung“, „wenn ich zu stark meine eigene ‚Privattheorie‘ vertrete“ oder „wenn ich zu viel auf einmal verändern will“. In Bezug auf die verschiedenen Funktionen des PraL (siehe vorangehender Abschnitt) heisst dies, dass Verhaltensweisen von PraL, die sich lernhemmend auswirken können, primär Verhaltensweisen des PraL in seiner Rolle als «erfahrener Kollege» sind, der möglichst viel von seinem Praxiswissen direkt vermitteln will, sowie des PraL als «Beurteiler», der das Mass an Kritik nicht findet oder diese Kritik auf ungünstige Art kommuniziert. Kaum irgendwo werden dagegen lernhemmende Verhaltensweisen beschrieben, welche die Funktion des PraL als «Coach» oder als «Fachmann» betreffen.

Inhaltliche und formale Struktur der Aussagen der PraL

Die Rolleninterpretation der PraL manifestiert sich u.a. in der Art und Weise der Aussagen der PraL, wenn in der UNB ausgewählte Situationen und Verhaltensweisen der Stud besprochen werden. Die PraL greifen dabei auf spezifische Inhalte, Arten und Formen ihres Lehrerwissens zurück. (Vgl. dazu die konzeptuelle Analyse der Wissensausprägungen bei SHULMAN 1986.) Die Aussagen der PraL in der UNB stammen einerseits aus einem spezifischen semantischen Fundus, andererseits zeigen sich in der verbalen Repräsentation auch unterschiedliche Formen des Wissens. Ein PraL kann in der UNB sowohl eigene Erfahrungen und persönliche Meinungen äussern, er kann subjektive Interpretationen formulieren, er kann aber auch beobachtungs- und faktengestützte Aussagen oder sachliche Analysen machen. Die Aussagen unterscheiden sich von ihrer inhaltlich-semantischen wie auch von ihrer formalen Struktur her. Im Folgenden werden Beispiele für die verschiedenen Arten von Aussagen der PraL aus den transkribierten UNB (Anhang 2) aufgeführt.

Bei den «eigenen Erfahrungen» nimmt der PraL in seiner Äusserung Bezug auf sein «kasuistisches / fallbezogenes Wissen» (SHULMAN 1986), welches im Verlaufe der eigenen Unterrichtstätigkeit erworben wurde und nun in der UNB explizit formuliert wird. Dass diese Art von Aussagen der PraL gemäss der untenstehenden Abbildung 20 am häufigsten ist, illustriert auch die Wertung von SHULMAN, wenn er feststellt, diese Art von Wissen sei «vielleicht das wichtigste Werkzeug für Lehrer» (SHULMAN 1986; in: TERHART 1991, 155). Beispiele von Aussagen, bei denen sich die PraL auf ihre «eigenen Erfahrungen» beziehen :

- „Und währenddem sie am Wochenplan gearbeitet haben, hast du einige mündlich drangenommen, wie es eigentlich sinnvoll ist. Das sind eben diejenigen Zeiten, in denen man Zeit hat, individuell auf die Einzelnen einzugehen und so zu überprüfen: was haben sie jetzt im Wochenplan im mündlichen Bereich an Kenntnissen erworben.“
(Transkription UNB 3)
- „Ich hätte das stehen lassen, jemand hat gesagt: ‚Das konjugierte Verb steht am Schluss‘, und dann ist es im Prinzip ein Nebensatz. Das ist eine Faustregel, die gilt nicht immer. Aber weisst du, als erstes Erkennungszeichen hätte ich das mal stehen lassen. Weil, das ist ein erstes Begegnen. Du kannst dann nachher, mit weiteren Beispielen, darauf zurückkommen und sagen: Das da, das stimmt eben mit dieser Regel nicht überein. Oder, nicht schon grad einengen das Ganze und alles reglementieren, sondern dort möglichst offenlassen.“
(Transkription UNB 5)
- „Dir fehlt jetzt vielleicht einfach die Routine, um in diesen kurzen Momenten, in denen du nicht überlegen konntest, sagen wir mal: den wirkungsvollsten Weg zu finden. Aber es ist eben ein Grundsatz, und deshalb bringe ich es trotzdem ein. Ein Video anschauen ist dann sinnvoll, wenn die Schüler wissen, worauf sie schauen müssen.“
(Transkription UNB 6)

Entsprechend den verbreiteten Regeln zum Feedback (vgl. Theorieteil, Abschnitt 3.1.3) wird es als günstig erachtet, sich in Gesprächen vom Typ der UNB primär auf konkrete Beobachtungen und damit auf Fakten und Zitate zu beziehen. (Allerdings werden in den hier dokumentierten UNB die Beobachtungen und Zitate vom PraL meist unmittelbar in einen Interpretations- und Wertungszusammenhang gebracht.) Beispiele von Aussagen der PraL in der Form von «Beobachtungen, Fakten, Zitaten» :

- „Die Folie konnte man gut lesen, du hast viel grösser geschrieben als dann auf dem andern Blatt, das die Schülerinnen und Schüler erhalten haben.“
(Transkription UNB 1)
- „Bei der Englischlektion fiel mir auf, dass du hereinkamst, mit mir, und gleichzeitig kamen die Schüler herein, die gerade vom Turnen kamen. Also, sie waren vom Turnen noch ziemlich aufgereggt. Von daher brauchte es eine gewisse Zeit, bis jeder an seinem Platz war und wirklich bereit war. Sie hatten die Gedanken noch völlig an einem andern Ort. Und nachher begannst du gerade sofort, die Proben auszuteilen.“
(Transkription UNB 3)
- „Du hast an der Wandtafel gehabt ‚Hauptsatz‘ und du hast gehabt ‚Nebensatz‘.“
(Transkription UNB 5)
- „Diana hat dort gesagt ‚entweder-oder‘ – erinnerst du dich? Das war jener Satz, du hast gesagt: ‚Wiederhole den ersten Teil nochmals!‘“
(Transkription UNB 5)
- „Jetzt zu den Aufträgen selbst; ich lese dir mal einen vor [zitiert aus den Notizen]: ‚Wir haben letzte Lektion‘ – das war der erste, den du gesagt hast – ‚wir haben letzte Lektion diese Folie angeschaut‘ – das war diejenige des Destillationsturmes. ‚Ich möchte, dass ihr in den nächsten Minuten in Partnerarbeit die Abläufe der Destillation-Fraktion repetiert. Diskutiert so, dass ihr Fragen gegenseitig beantworten könnt.‘“
(Transkription UNB 6)

Die «sachlichen Analysen» stellen einen Gegensatz zu den «persönlichen Meinungen» dar. Vom allgemeinen Verständnis des Begriffs her (von welchem im Fragebogen ausgegangen wurde) stehen dabei einerseits das so weit möglich Objektiv-Sachliche und andererseits die Form der Analyse im Vordergrund. Beispiele von Aussagen der PraL in der Form von «sachlichen Analysen» :

- *„Man könnte dort auch sagen: Also, der Hauptsatzstil kann ein Stilmittel sein; das müssten wir in einer weiteren Phase auch noch zeigen. Also wenn du dort Atemlosigkeit ausdrücken willst, dass du dort den Hauptsatzstil auch brauchst. Und dann haben sie Beispiele gebracht, und du bist in Zeitnot gekommen, das hat man gut gemerkt, und dort musstest du nachher ein wenig abwürgen nachher...“*
(Transkription UNB 5)
- *„Ich habe während dieser Stunde geschaut: Wann sind eigentlich die Schüler dran? Und sie waren dran: am Anfang – ‚Was sind das für Kunststoffgruppen? Lesen Seite 92 und eintragen auf Arbeitsblatt‘. Das war eine Phase, in der alle Schüler etwas arbeiten mussten. Eine zweite Phase hat es noch gehabt, eine ganz kurze, in der sie auch aktiv waren, nämlich: ‚Ihr könnt die Arbeitsblätter ergänzen.‘ Wenn ich das auf die Zeit umrechne, dann waren das vielleicht zehn Minuten, in denen sie aktiv waren. Und im Rest der Zeit hast du mit ihnen... erarbeitet. Und das heisst, du hast mit Einzelnen gearbeitet, und der Grossteil der Klasse wartet einfach, bis einzelne etwas sagen. Und deshalb habe ich den Eindruck, wenn ich jetzt eine Lernkontrolle, oder wenn du eine machen würdest, dass du da ein wenig überrascht würdest, wie wenig von dem, was du erzählt und an und für sich sehr gut gebracht hast, die Mehrheit begriffen hat.“*
(Transkription UNB 6)

Persönliche Meinungen basieren primär auf bestimmten Normen und Wertvorstellungen, die nach SHULMAN (1986) sowohl in der Form des «propositionalen» wie auch des «kasuistischen Wissens» eine hohe Bedeutung und wichtige Funktion – mitunter sogar als «Kern des Lehrerwissens» – haben. Persönliche Meinungen können dargestellt und allenfalls erläutert, müssen aber nicht sachlich begründet oder erklärt werden. Beispiele von Aussagen der PraL in der Form von «persönlichen Meinungen» :

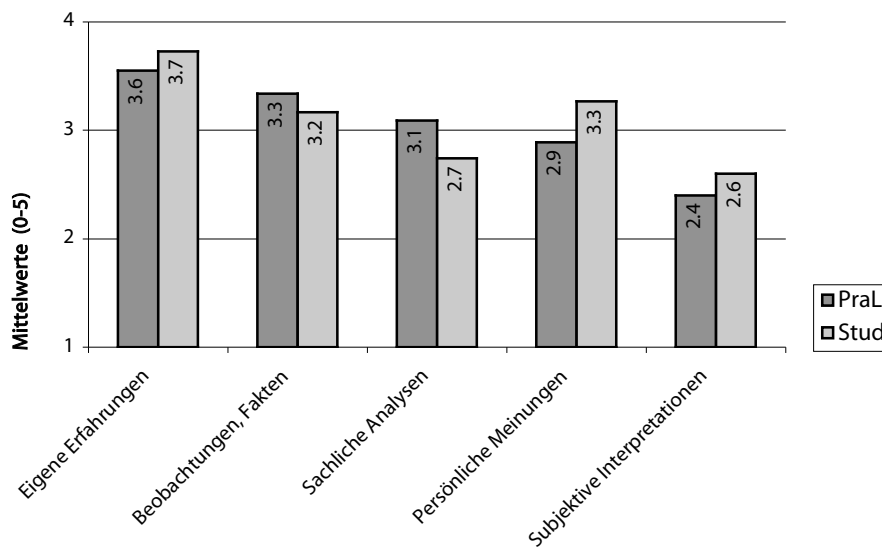
- *„Also, es hat mich gestört, dass am Anfang noch so ein Geschwätz war, dass nicht alle bei der Sache waren. Dass man wirklich alle sammelt, und wenn es ganz mucksmäuschenstill ist, dass man sagt: So, zwei Dinge, die wichtig sind, erstens mal... [...] Aber einfach, dass es ganz ruhig ist und nicht im Lärm untergeht, dass du sicher bist, dass wirklich jeder das mitbekommen hat.“*
(Transkription UNB 3)
- *„Was mich an sich gut dünkete: Du hast die ganze Lektion geführt. Also das war von Anfang an klar.“*
(Transkription UNB 4)
- *„Und dort in dieser Phase drin, wo sie so gearbeitet haben, dort dünkete es mich: Geh' nicht zuviel [in der Klasse] herum! Das kann Schüler auch stören. Man kann vielleicht einmal durchgehen, du bist einmal hintendurch herumgegangen. Und einmal bist du vorne durch gegangen. Ich denke: Einmal reicht. Weil, Schüler wollen dort auch selbst arbeiten.“*
(Transkription UNB 5)

Bei einer «subjektiven Interpretation» formuliert der PraL aus seiner Sichtweise eine Deutung oder Erklärung dessen, was in der Praktikumslektion geschah. Als Basis dieser Art der Aussagen dienen dabei primär die «subjektiven Theorien» der PraL. (Vgl. dazu den Hinweis bei GROEBEN 1988, 19 auf die «Argumentationsstruktur» der «subjektiven Theorien», welche u.a. die «Funktion der Erklärung» erfüllt.) Beispiele von Aussagen der PraL in der Form von «subjektiven Interpretationen»:

- *„Es war sehr störend, oder. Sie [die Schüler] haben nachher, also sie haben von dieser ersten Frontpage gar nichts mitbekommen. Der Lerneffekt wäre ja gewesen, nachher zu hören: warum haben die das genommen. Und die zweite Gruppe konnte es überhaupt nicht bestimmen. Dort hätte ich die Auswahl [getroffen], dort hätte ich nicht Christian genommen. Also, das ist jetzt rein von der... der, der, weisst du, vom Kennen der Schüler, dort hätte ich jemanden anders genommen, weil der Christian hat überhaupt kein... Sprachlich kann der nichts begründen, oder.“*
(Transkription UNB 2)
- *„Du bist ein bisschen früher gekommen, das war alles schon parat, und du hast nachher die Klasse nach vorne genommen, und [...] hast die Klasse selber Erklärungen geben lassen zu dem, was an der Tafel stand. Das finde ich insofern sinnvoll, als sich die Schüler selber Gedanken machen müssen und sagen: ja, was ist das eigentlich, worum geht es, und dass sie nachher Erklärungen suchen.“*
(Transkription UNB 3)
- *„Es waren halt auch viele Sätze. Es waren zehn Sätze. Diese Sequenz war dann vielleicht ein bisschen zu lang auf Kosten des dritten Teils, was dann natürlich auch wesentlich wird für sie, wenn sie schreiben.“*
(Transkription UNB 5)
- *„Also das vom «chaotisch», das teile ich nicht. Ich habe ein sehr gutes Gefühl gehabt von dieser Stunde, weil ich das Gefühl gehabt habe, dass die Schüler diese Übungsphase gebraucht haben. Ich habe das Gefühl gehabt, sie hätten sehr intensiv gearbeitet; sie haben schon zusammen gearbeitet. Und dieses Chaotische ist entstanden, weil du natürlich selbst sehr engagiert warst, du hast immer wieder mit einzelnen Gruppen zu tun gehabt.“*
(Transkription UNB 6)

In der Untersuchung wurde nach der Häufigkeit der oben beschriebenen Aussagearten der Äusserungen der PraL in der UNB gefragt.

Entsprechend den in Abbildung 20 aufgeführten Kategorien bilden die «eigenen Erfahrungen» der PraL (mit Mittelwerten von 3.6 in der Einschätzung der PraL und 3.7 bei den Stud) die Spitzenkategorie hinsichtlich dem, was die PraL in der UNB sagen. Während bei den PraL an zweiter und dritter Stelle die «Beobachtungen, Fakten, Zitate» und die «sachlichen Analysen» (mit Mittelwerten von 3.3 und 3.1) folgen, schätzen die Stud im Gegensatz dazu die «persönlichen Meinungen» (mit einem Mittelwert von 3.3) anteilmässig deutlich höher ein als die PraL selbst (Mittelwert 2.9). Der Anteil von «sachlichen Analysen» dagegen wird von den Stud (mit einem Mittelwert von 2.7) als geringer eingeschätzt. Sowohl die PraL wie auch die Stud schätzen (mit Mittelwerten von 2.4, respektive 2.6), dass «subjektive Interpretationen» als Aussageform verhältnismässig am wenigsten vorkommen.

Abbildung 20 : **Inhaltliche und formale Struktur der Aussagen der PraL in der UNB**

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Welcher Art waren die Aussagen des PraL?»
- Vorgegebene Kategorien von Aussagearten ohne zusätzliche Beschreibungen (auf der Basis der Voruntersuchung; Rubrikenachse/Abszisse) sowie Antwortkategorien zur Einschätzung der anteilmässigen Häufigkeit der jeweiligen Aussageart
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse); Skala 0-5, wobei :
0 = NIE, 1 = SELTEN, 2 = ZU EINEM KLEINEN TEIL, 3 = MEHRHEITLICH, 4 = GRÖSSTENTEILS, 5 = AUSSCHLIESSLICH
- PraL : N = 330-352; Stud : N = 468-480
- Missing/keine Antwort : PraL 2-8%, Stud 2-4%

Insgesamt betrachtet bedeutet dies, dass gemäss den Einschätzungen der Stud die PraL in der UNB MEHRHEITLICH bis GRÖSSTENTEILS ihre eigenen Erfahrungen und ihre persönlichen Meinungen darstellen sowie, in leicht geringerem Mass, fakten- und zitastgestützte Unterrichtsbeobachtungen wiedergeben. Einen kleineren Anteil haben nach Auffassung der Stud die sachlichen Analysen. Die PraL selbst bestätigen den hohen Anteil der von ihnen in die UNB eingebrachten eigenen Erfahrungen, weniger deutlich dagegen den Anteil der persönlichen Meinungen. Das Formulieren einer expliziten subjektiven Interpretation scheint weniger üblich zu sein.

Die Analyse der transkribierten UNB zeigt zudem, dass die PraL die verschiedenen Aussagearten, ergänzt mit weiteren (wie beispielsweise evaluativen Aussagen oder Handlungsalternativen in einer – gemäss SHULMAN – quasi «propositionalen» Form), in rascher Folge wechseln und variieren und sich demnach nicht auf eine bestimmte Aussageart fixieren.

7.3.5 Die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB

Wenn in der UNB der Unterricht der Stud reflektiert wird, so sprechen die PraL als erfahrene Lehrer und Unterrichtsexperten und die Stud als Auszubildende und Studierende im Lehrerberuf miteinander. Bei der UNB handelt es sich strukturell und konzeptionell gesehen um ein lehrerbildnerisches Fachgespräch, bei dem mittels eines bestimmten begrifflichen Instrumentariums und auf der Grundlage eines bestimmten Wissens diskutiert wird. Wenn zudem der Lehrerberuf als Profession mit einer kulturell-handlungspraktischen und einer wissenschaftlichen Dimension und mithin die UNB als «professionelles Fachgespräch» verstanden werden soll, so wird der Austausch auf einer fachsprachlichen Ebene und der Einbezug von intersubjektiven Erkenntnissen ein grundlegendes Qualitäts-, Güte- und Wahrheitskriterium (MESSNER & REUSSER 2000b, 285). Die UNB bietet sich als Möglichkeit an, das von den Stud im Theorieunterricht in der Ausbildungsinstitution erworbene, pädagogisch-psychologisch-didaktische Wissen zu thematisieren, sich auf der Grundlage der konkret gemachten Erfahrungen mit diesem Wissen auseinanderzusetzen und dieses Wissen als begriffliches Instrumentarium oder Rahmenmodell einzusetzen. In diesem Sinn können in der UNB Bezüge zu diesem Wissen hergestellt werden.

Namentlich in der einphasigen Lehrerbildung wird das Nebeneinander, die zeitliche und strukturelle Parallelität von Theorie (als wissenschaftsbasierter Unterricht) und Praxis (als berufsfeldbezogene Handlungserfahrung) als Vorteil propagiert. Auch wenn auf eine Argumentation auf der Basis der Anwendungshypothese, d.h. des technisch-rationalen Wissenstransfers, verzichtet wird, so wird dennoch davon ausgegangen, dass bereits im Rahmen der Lehrerausbildung eine Integration von erziehungswissenschaftlichem Wissen mit den eigenen Unterrichtserfahrungen stattfindet (BROMME 1992, 100). Die Stud lernen demnach in der UNB, indem sie ihre Unterrichtserfahrungen und ihre handlungsleitenden Vorstellungen über das Unterrichten im Gespräch mit dem PraL verbalisieren und sukzessive differenzieren, erweitern, umstrukturieren und integrieren (vgl. dazu MESSNER & REUSSER 2000a, 163). Diese Verarbeitung der praktischen Erfahrungen kann – neben und zusammen mit dem «Alltags- und Praxiswissen» – auch eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen einschliessen und letztlich zu einer Verknüpfung von professionellem Regelwissen und kontextuellem Fallwissen führen. Dies bedingt allerdings, dass das wissenschaftliche Wissen in der UNB explizit aufgegriffen und thematisiert wird, d.h. dass Bezüge zu und mit diesem erziehungswissenschaftlichen Wissen hergestellt werden.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bildete die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens einen Schwerpunkt, und im nachfolgenden Abschnitt wird dargestellt, welche Bedeutung dem Theoriewissen im Rahmen der UNB von den PraL und den Stud beigemessen und wie häufig dieses Wissen in der UNB einbezogen wird. Weil die PraL für die Stud im Lehrpraktikum mit ihrer Ausbildungsfunktion zentral wichtig sind, wurde zudem untersucht, inwiefern die PraL hinsichtlich dem erziehungswissenschaftlichen Wissen, welches die Stud erwerben, informiert sind und welche Zusammenhänge zwischen dem diesbezüglichen Wissensstand der PraL und verschiedenen Aspekten ihrer Funktion und ihrem Verhalten als PraL erkennbar sind.

Generelle Bedeutung des Theoriewissens in der UNB sowie Einschätzungen zur Häufigkeit und Intensität des Bezugs zum Theoriewissen in der UNB

Pauschal lässt sich gemäss den in Tabelle 20 aufgeführten Ergebnissen zunächst feststellen, dass das von den Stud in der Ausbildungsinstitution erworbene Wissen der erziehungswissenschaftlichen Fächer im Lehrpraktikum im Rahmen der UNB keine wirklich bedeutende oder gar unverzichtbare Rolle spielt.

Tabelle 20 : **Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB**

	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
<i>Das Wissen aus dem Theorieunterricht der erziehungswissenschaftlichen Fächer spielte in den UNB</i>		
- immer	<1	1
- oft	15	7
- ab und zu	59	49
- nie	21	41
<i>eine bedeutende Rolle</i>		

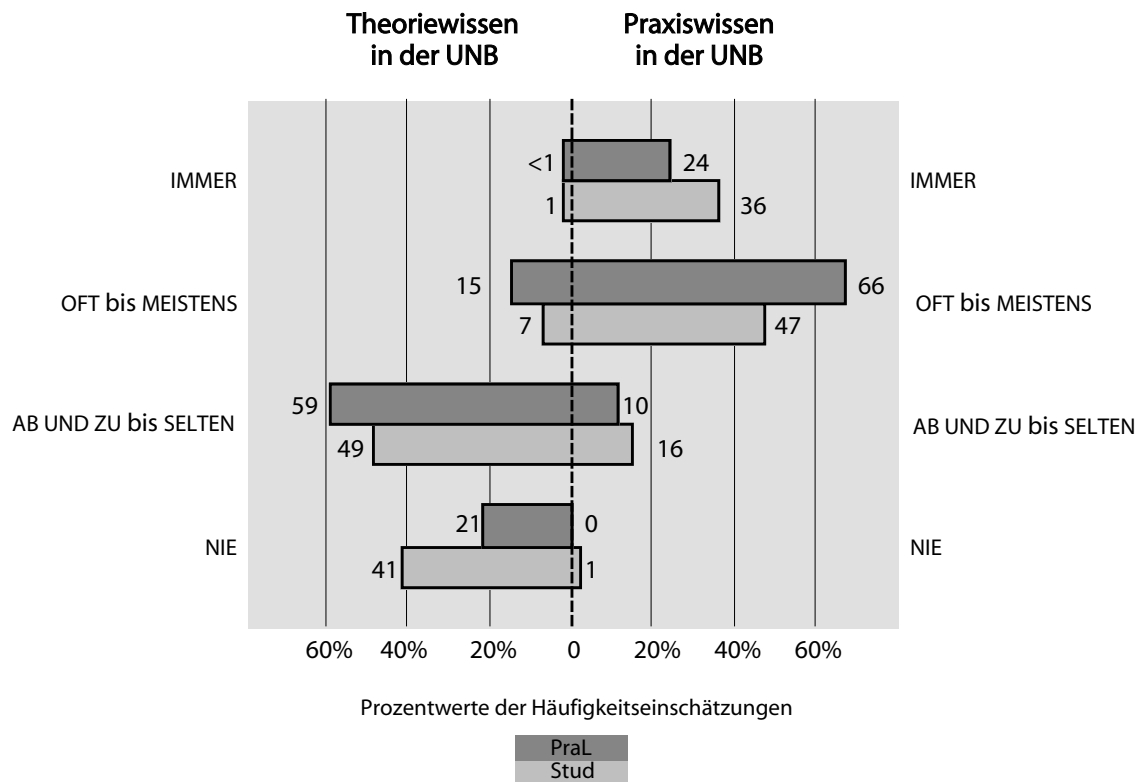
Anmerkungen :

- Fragestellung nach der Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB
- Vorgegebene obenstehende Antwortkategorien
- PraL : N = 343; Stud : N = 478
- Missing/keine Antwort : PraL 4%, Stud 2%

Eine verschwindende Minderheit von höchstens 1% gibt an, dass das erziehungswissenschaftliche Wissen in der UNB IMMER eine bedeutende Rolle spielt, 15% der PraL und 8% der Stud schätzt, dass dies OFT der Fall sei. Eine Mehrheit von 59% der PraL und 41% der Stud lassen diesem theoretischen Wissen in der UNB AB UND ZU eine bedeutende Rolle zukommen. Auffallend ist die Differenz zwischen den Einschätzungen der PraL und Stud hinsichtlich der klaren und extremen Einschätzung, das theoretische Wissen aus den erziehungswissenschaftlichen Fächern spiele in der UNB schlichtweg NIE eine bedeutende Rolle, die von 21% der PraL, aber von 41% der Stud so angegeben wird. Zusammenfassend heisst dies: In der Einschätzung von 80% der PraL und 90% der Stud spielt das erziehungswissenschaftliche Wissen – mithin also das Wissen aus der berufstheoretischen Ausbildung der Studierenden – in der UNB höchstens AB UND ZU oder ganz klar NIE eine wesentliche und bedeutende Rolle.

Im Gegensatz zur auffallend geringen Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens steht die von den PraL und Stud in der Untersuchung des öftern erwähnte hohe Bedeutung des Praxiswissens, auf welches die PraL zurückgreifen, wenn sie den Stud beispielsweise Tipps und Anregungen aus ihrer Praxis weitergeben. In Abbildung 21 werden das Theoriewissen und das Praxiswissen einander gegenübergestellt, indem die PraL und Stud die Häufigkeit einschätzten, mit welcher in der UNB auf das Theoriewissen (anhand seiner Bedeutung gemäss Tabelle 20), respektive auf das Praxiswissen (in der Form von «Tipps und Anregungen aus der Praxis») zurückgegriffen wurde.

Abbildung 21 : **Rückgriff auf das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen und auf das Praxiswissen in der UNB**



Anmerkungen :

- Die Rückgriffe auf das Theoriewissen in der UNB wurden mittels der Fragestellung gemäss Tabelle 20 erhoben; die Rückgriffe auf das Praxiswissen wurden erschlossen auf Grund der Fragestellung nach der Häufigkeit danach, wie oft der PraL in der UNB Tipps und Anregungen aus der Praxis vermittelte
- Vorgegebene Häufigkeitskategorien (von IMMER bis NIE) bei beiden Fragestellungen
- Darstellung der prozentualen Verteilung
- Lesebeispiel zur Kategorie «OFT bis MEISTENS» : 15% der PraL und 7% der Stud schätzen, dass in der UNB OFT bis MEISTENS auf das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen zurückgegriffen wurde; demgegenüber schätzen 66% der PraL und 47% der Stud, dass in den UNB OFT bis MEISTENS auf das Praxiswissen zurückgegriffen wurde.
- PraL : N = 343 (Theoriewissen) und 357 (Praxiswissen);
Stud : N = 478 (Theoriewissen) und 485 (Praxiswissen)
- Missing/keine Antwort : PraL 1%, respektive 4%, Stud 1%, respektive 2%

Der Vergleich zeigt die gegensätzliche Verteilung der geschätzten Häufigkeiten der Rückgriffe auf das Theorie-, respektive Praxiswissen in der UNB. Während einerseits 90% der PraL und 83% der Stud (in der rechten Hälfte von Abbildung 21) schätzen, dass das Praxiswissen (in der Form von Hinweisen, Tipps und Anregungen aus der Erfahrung und Praxis des PraL) IMMER, d.h. in jeder UNB oder zumindest OFT bis MEISTENS wichtig war und nur 10% der PraL und 16% der Stud angeben, dies sei nur AB UND ZU oder SELTEN der Fall gewesen, so stellt sich die Situation beim Theoriewissen genau umgekehrt dar. Eine grosse Mehrheit (vgl. die Werte und Erläuterungen zu Tabelle 20) schätzt, dass das Theoriewissen in der UB SELTEN oder überhaupt NIE wichtig war und nur eine Minderheit gibt an, dass OFT oder MEISTENS darauf zurückgegriffen wurde. Die Extremwerte sind ebenfalls gegensätzlich: Es kommt nur äusserst selten (zwischen 0% und 1%) vor, dass NIE auf das Praxiswissen, respektive IMMER auf das Theoriewissen zurückgegriffen wird.

Der PraL kann in seiner Funktion als Gesprächsleiter in der UNB Bezüge herstellen zwischen den Handlungserfahrungen der Stud, respektive seinen Unterrichtsbeobachtungen während der Praktikumslektion einerseits und – durch die Verwendung der entsprechenden Fachsprache, durch Verweise auf die Begrifflichkeit und die Modelle – auf das Theoriewissen andererseits. Die Stud haben den theoretischen Hintergrund aus dem erziehungswissenschaftlichen Unterricht in der Ausbildungsinstitution, und sie haben in der Lektion selbst persönliche Erfahrungen im unterrichtlichen Handeln gemacht. Sie haben die Möglichkeit, in der UNB Bezüge herzustellen, indem sie ihre Unterrichtserfahrungen auf der Grundlage ihres Theoriewissens reflektieren, analysieren und interpretieren und sich so in den Prozess des Erfassens, Darstellens und Verstehens des unterrichtlichen Handelns begeben.

Die explizite Thematisierung von erziehungswissenschaftlichem Theoriewissen und das explizite Herstellen von Bezügen zu diesem Theoriewissen durch die PraL wird, wie in Tabelle 21 dargestellt, von den PraL selbst und von den Stud sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Tabelle 21 : Häufigkeit der Thematisierung des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens und des Herstellens von expliziten Bezügen zwischen praktischer Erfahrung (in der Lektion) und Theorie (erziehungswissenschaftliches Wissen) in der UNB

Häufigkeit der Bezüge	Thematisierung und Herstellen des Bezugs durch PraL		Thematisierung und Herstellen des Bezugs durch Stud	
	Prozentualer Anteil		Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud	PraL	Stud
- Immer	3	1	3	4
- Oft	30	14	26	23
- Ab und zu	57	54	57	52
- Nie	8	29	12	19

Anmerkungen :

- Fragestellung nach der Häufigkeit der Thematisierung von Theoriewissen und des Herstellens von expliziten Bezügen zwischen den in der Lektion gemachten praktischen Erfahrungen und dem erziehungswissenschaftlichen Wissen, differenziert danach, ob die Thematisierung und der Bezug durch die PraL oder durch die Stud erfolgte
- Vorgegebene obenstehende Antwortkategorien zur Häufigkeit
- Darstellung der prozentualen Verteilung
- PraL : N = 350; Stud : N = 378-380
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 2%

Während 30% der PraL angeben, dass sie derartige Bezüge OFT herstellen und bloss 8%, dass dies NIE der Fall sei, geben umgekehrt 29% der Stud an, solche Bezüge würden NIE hergestellt, und nur 14% schätzen, dies sei OFT der Fall. Die Werte für die Häufigkeiten IMMER (PraL 3%, Stud 1%) sowie AB UND ZU (PraL 57%, Stud 54%) sind dagegen ähnlich.¹⁹¹ Dies lässt vermuten, dass die PraL eher der Auffassung sind, solche Bezüge herzustellen, während die Stud diese vermeintlichen Bezüge nicht als solche erkennen und dies dementsprechend anders einschätzen. Da grundsätzlich

¹⁹¹ STADELMANN (2004, 136) erwähnt, dass «einige [der 15 befragten] Praxislehrkräfte darlegen, hin und wieder, eher zufällig als systematisch, auf Begriffe und Konzepte der theoretischen Ausbildung Bezug zu nehmen.

die Stud von ihrem Unterricht in der Ausbildung her das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen eigentlich kennen, kann davon ausgegangen werden, dass sie es auch wiedererkennen, wenn es in der UNB angesprochen und wenn darauf Bezug genommen wird.

Die Differenzen bei den Einschätzungen der Thematisierung und des Herstellens der Bezüge durch die Stud sind geringer. Neben den extremen Häufigkeitswerten IMMER (3% der PraL und 4% der Stud) sowie NIE (12% der PraL und 19% der Stud) geben 26% der PraL, respektive 23% der Stud an, dass die Stud OFT solche Bezüge herstellen sowie 57% der PraL und 52% der Stud, dass dies AB UND ZU vorkomme.¹⁹²

In Tabelle 22 wird dargestellt, wie häufig in der UNB einerseits mit Hilfe des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens und andererseits mit Hilfe von eigenen, subjektiven Theorien (sogenannten «Alltagstheorien») reflektiert wird.

Tabelle 22 : **Reflektieren in der UNB mit Hilfe von erziehungswissenschaftlichen Theorien, respektive mit Hilfe einer eigenen, subjektiven Theorie der PraL**

Häufigkeit	Reflektieren mit Hilfe erziehungswissenschaftlicher Theorien		Reflektieren mit Hilfe von eigenen, subjektiven Theorien der PraL	
	Prozentualer Anteil		Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud	PraL	Stud
- Immer	1	1	1	4
- Oft	11	7	34	26
- Ab und zu	60	37	47	43
- Nie	25	53	15	24

Anmerkungen :

- Fragestellung: «Wie häufig wurde in der UNB mit Hilfe des erziehungswissenschaftlichen Wissens, respektive einer eigenen [subjektiven] Theorie der PraL reflektiert?»
- Zu beiden Teilfragen vorgegebene obenstehende Antwortkategorien zur Häufigkeit; d.h., dass die Einschätzungen zu *beiden* Arten von Theorien erfolgten und bei der Einschätzung kein Entscheid für die eine und damit gegen die andere Art von Theorie gegeben war
- Darstellung der prozentualen Verteilung
- PraL : N = 347-348; Stud : N = 473-480
- Missing/keine Antwort : PraL 3%, Stud 2-3%

Die Gegenüberstellung der Einschätzungen zum Reflektieren mit Hilfe erziehungswissenschaftlicher Theorie und Reflektieren mit Hilfe von eigenen, subjektiven Theorien der PraL zeigt einerseits einen markanten Unterschied zwischen den PraL und Stud im Bereich der Häufigkeiten AB UND ZU sowie NIE hinsichtlich des Reflektierens mit Hilfe von erziehungswissenschaftlichen Theorien. Gemäss der Einschätzung von 90% der Stud wird bloss AB UND ZU (37%) oder gar NIE (53%) mit Hilfe der erziehungswissenschaftlichen Theorien reflektiert. Dagegen geben 25% der PraL an, dass sie in der UNB NIE, und 60%, dass sie AB UND ZU mit Hilfe der erziehungswissenschaftlichen Theorien reflektieren.

¹⁹² Vgl. dazu STADELMANN (2004, 136); in den Interviews mit 15 PraL gaben 2 PraL an, «dass in der Unterrichtsauswertung von den Studierenden Bezüge zum Ausbildungswissen hergestellt würden. Es komme vor, dass die Studierenden auf Begriffe aus der Ausbildung verweisen würden und man so an einer gemeinsamen Fachsprache arbeiten könne.»

Deutlich häufiger werden dagegen eigene, implizite subjektive Theorien der PraL beigezogen: 34% der PraL und 26% der Stud schätzen, dass dies OFT, und 47% der PraL und 43% der Stud, dass dies AB UND ZU der Fall sei. Schliesslich geben 15% der PraL an, dass sie nach ihrer Auffassung NIE auf der Basis von eigenen Theorien reflektieren, und 24% der Stud teilen diese Einschätzung.

Auffallend ist, dass neben 56% der PraL und 51% der Stud, welche die oben (in den beiden Tabellen 21 und 22) dargestellte Häufigkeit der Bezüge zum Theoriewissen als OPTIMAL bezeichnen, sowohl 41% der PraL und 44% der Stud ausdrücklich MEHR / HÄUFIGER solche Bezüge zum Theoriewissen herstellen möchten. Dementsprechend zeigen die Einschätzungen gemäss Tabelle 23, dass ein allfälliger Einbezug des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens selten intensiv, sondern mehrheitlich nicht intensiv oder nur beiläufig erfolgte.

Tabelle 23 : **Intensität des (allfälligen) Einbeziehens von erziehungswissenschaftlichem Theorie-Wissens in der UNB**

Grad der Intensität	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Sehr intensiv	<1	<1
- Intensiv	7	5
- Eher intensiv	26	20
- Nicht intensiv	51	44
- Nur beiläufig	15	30

Anmerkungen :

- Fragestellung : Wie intensiv und ausführlich wurde in der UNB ggf. auf das erziehungswissenschaftliche Theorie-wissen zurückgegriffen?
- Vorgegebene (obenstehende) Antwortkategorien zur Intensität
- Darstellung der prozentualen Verteilung
- PraL : N = 326; Stud : N = 419
- Missing/keine Antwort : PraL 9%, Stud 16%

Wenn in der UNB Bezüge zum Theoriewissen hergestellt wurden, so geschah dies nach Einschätzung einer deutlichen Mehrheit von 66% der PraL und 74% der Stud NICHT INTENSIV oder sogar nur NUR BEILÄUFIG. 26% der PraL und 20% der Stud schätzen, dass das Beiziehen von Theoriewissen EHER INTENSIV war, und 7% der PraL und 5% der Stud bezeichnen es als INTENSIV und weniger als 1% als SEHR INTENSIV.

Es besteht eine geteilte Auffassung darüber, ob diese Intensität optimal sei. 56% der PraL und 51% der Stud erachten sie als OPTIMAL, wohingegen 42% der PraL und 48% der Stud finden, dass die Theoriebezüge INTENSIVIERT werden sollten.

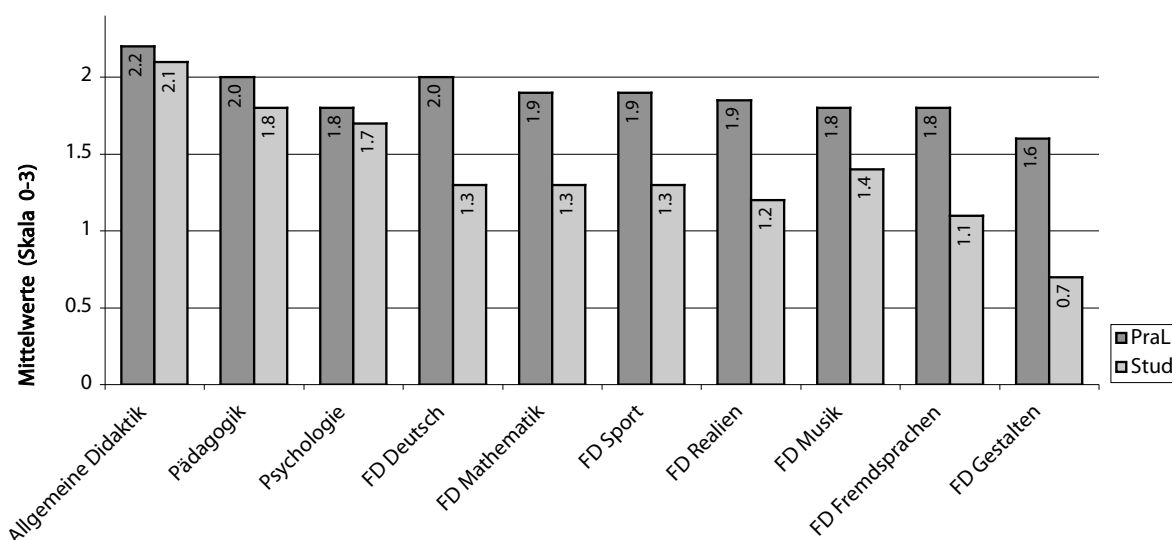
Der Chi-Quadrat-Test zeigt signifikante Zusammenhänge zwischen der eingeschätzten Intensität einerseits und der Beurteilung des Optimums der Intensität andererseits. Wenn das Theorie-Wissen in der UNB NICHT INTENSIV beigezogen wurde, wird sowohl von den PraL wie auch von den Stud deutlich eine Intensivierung gewünscht; wenn das Theorie-Wissen EHER INTENSIV oder INTENSIV beigezogen wurde, wird dies als optimal angegeben, und wenn schliesslich SEHR INTENSIV auf das Theorie-Wissen zurückgegriffen wurde, so geben die Stud an, dass die Bezüge weniger intensiv ausfallen sollten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es in einigen UNB zwar explizite Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Wissen / Theorie-Wissen gibt, dass aber diese Bezüge keineswegs immer und überall einen gesicherten Bestandteil der UNB bilden. Im Gegenteil: In nicht wenigen UNB finden nie solche Bezüge statt, und wenn schon, so wird Theorie-Wissen in den meisten Fällen nicht intensiv oder sogar nur beiläufig thematisiert und beigezogen. Sowohl die PraL wie vor allem auch die Stud sind aber der Auffassung, dass in der UNB das erziehungswissenschaftliche Wissen häufiger und intensiver thematisiert und beigezogen werden sollte.

Differenzierte Bedeutung des Theoriewissens der einzelnen Fächer in der UNB

Bisher wurde das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen pauschal betrachtet. Da der erziehungswissenschaftliche Bereich in der Lehrerbildung in verschiedene Disziplinen oder Fächer¹⁹³ aufgeteilt ist, wurde differenziert erhoben, welche Bedeutung dem in den jeweiligen Fächern vermittelten Wissen in der UNB¹⁹⁴ zukommt.

Abbildung 22 : **Bedeutung des Theoriewissens in der UNB, differenziert nach den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fächern**



Anmerkungen :

- Fragestellung: «Welche Bedeutung hatte das in den aufgeführten Fächern vermittelte Wissen in den UNB? Wie wichtig war das Wissen dieser Fächer in der UNB?»
- Die Abkürzung FD bedeutet Fachdidaktik des entsprechenden Faches
- Vorgegebene Antwortkategorien für eine graduelle Angabe der Wichtigkeit
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse); Skala 0-3, wobei :
0 = NICHT WICHTIG, 1 = EHER NICHT WICHTIG, 2 = WICHTIG, 3 = SEHR WICHTIG
- PraL : N = 128 (Minimum, FD Gestalten) bis 328 (Maximum, Allgemeine Didaktik);
Stud : N = 218 (Minimum, FD Gestalten) bis 471 (Maximum, Allgemeine Didaktik)

¹⁹³ Diese Fächer haben im Rahmen der Lehrerbildung eine teilweise sehr unterschiedliche Fachgeschichte und dementsprechend auch eine unterschiedliche Bedeutung für die Ausbildung insgesamt und für die berufspraktische Ausbildung im besonderen.

¹⁹⁴ Hervorzuheben ist, dass die vorliegende Untersuchung nicht die generelle Bedeutung dieses Wissens der einzelnen Fächer in der Berufspraxis, d.h. im beruflichen Alltag von Lehrpersonen erfasst und darstellt, sondern die Bedeutung dieses Wissens im Rahmen der UNB in den Praktika während der Ausbildung. In diesem definierten Rahmen hat das in der Ausbildungsinstitution erworbene Wissen allerdings eine spezifische Bedeutung im oben dargestellten Sinn.

In obiger Abbildung 22 ist die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens, differenziert nach den angebotenen Fächern (an den in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen) dargestellt.

Sowohl bei den PraL wie auch bei den Stud wird die Bedeutung des Wissens aus dem Fachbereich Allgemeine Didaktik am höchsten (Mittelwerte 2.2 bei den PraL und 2.1 bei den Stud, Skala 0-3) eingeschätzt,¹⁹⁵ gefolgt von der Pädagogik (Mittelwerte 2.0 bei den PraL und 1.8 bei den Stud) und Pädagogischer Psychologie (Mittelwerte 1.8 bei den PraL und 1.7 bei den Stud).¹⁹⁶ Die verschiedenen FD / Fachdidaktiken¹⁹⁷ werden von den PraL in ihrer Bedeutung für die UNB insgesamt ähnlich (mit Mittelwerten zwischen 2.0 bis 1.6) beurteilt und unterscheiden sich (mit Ausnahme der FD Gestalten) nicht wesentlich voneinander und von den traditionelleren Fächern Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik. Bei den Einschätzungen durch die Stud fällt einerseits auf, dass die Bedeutung des Wissens aus den verschiedenen Fächern generell weniger hoch angegeben wird als in der Einschätzung durch die PraL, und andererseits, dass die Stud stärker differenzieren als die PraL; die Einschätzungen der Stud gehen dabei vom Spitzenwert für die Allgemeine Didaktik (Mittelwert 2.1) über die beiden Fächer Pädagogik und Psychologie (Mittelwerte von 1.8 und 1.7) bis zu Fachdidaktiken (mit Mittelwerten zwischen 1.1 - 1.4) und der FD Gestalten mit dem geringsten Wert (0.7).

Ein Vergleich zwischen den verschiedenen Altersgruppen der PraL sowie den Ausbildungsinstitutionen zeigt keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung des Wissens aus den erziehungswissenschaftlichen Fächern, mit einer interessanten Ausnahme bei den Ausbildungsinstitutionen: Sowohl die PraL wie auch die Stud des Sekundarlehrantes (SLA)¹⁹⁸ der Universität Bern messen den Fachdidaktiken eine höhere Bedeutung zu als die übrigen Ausbildungsinstitutionen. Am SLA der Universität Bern wurden ausschliesslich Lehrer und Lehrerinnen für das höhere Leistungsniveau¹⁹⁹ der Sekundarstufe 1 ausgebildet, und in der Konzeption des Studienplanes wurde der Fachdidaktik am SLA Bern bewusst und gezielt eine stärkere Gewichtung beigemessen – was sich möglicherweise in der Einschätzung durch die Betroffenen hinsichtlich der Bedeutung dieses Wissens für die UNB widerspiegelt. Daraus kann immerhin die Vermutung abgeleitet werden, dass die Ausbildungsstruktur und im besonderen die Gewichtung der einzelnen (erziehungswissenschaftlichen) Fächer einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Rele-

¹⁹⁵ Dieser Befund wird bestätigt in der Untersuchung von STADELMANN (2004, 136), wo 5 von 15 befragten PraL in Interviews angaben, dass Theoriebezüge in den UNB «am ehesten mit Themen der Allgemeinen Didaktik» stattfänden.

¹⁹⁶ OELKERS & OSER (2001, 19) erwähnen im Umsetzungsbericht zum NF-Projekt 33, *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*, dass die «unstrukturierten Fächer wie Pädagogik und Psychologie besondere Transferprobleme [haben]; sie gelten eher als folgenlos und tendenziell als verzichtbar.»

¹⁹⁷ Erfasst wurden die in den untersuchten Ausbildungsinstitutionen üblicherweise angebotenen Fachdidaktiken, wobei allerdings die Ausbildungsstruktur gerade hinsichtlich dieses Bereichs teilweise erheblich differiert (z.B. hinsichtlich Dauer der fachdidaktischen Ausbildung, Fächerkombinationen, Platzierung im Rahmen der Ausbildung, Aus- und Weiterbildung der Dozierenden in den Fachdidaktiken u.a.m.).

¹⁹⁸ Vgl. die Beschreibung der Ausbildungsinstitution hinsichtlich der Fachdidaktik, Abschnitt 6.4.1

¹⁹⁹ Die Bezeichnung für das höhere Leistungsniveau lautet im Kanton Bern «Sekundarschule», im Gegensatz zur «Realschule» (oder vormals «Primarschule», auch auf der Sekundarstufe 1) als Schultypus des unteren Leistungsniveaus. Allerdings wird in der derzeitigen Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe 1 im Kanton Bern nicht mehr nach dem Leistungsniveau der Klassen unterschieden.

vanz des berufsspezifischen Wissens in der Reflexion des Unterrichts haben. Ähnlich ist die Situation bei der am höchsten eingeschätzten Allgemeinen Didaktik: In den untersuchten Ausbildungsinstitutionen hat das Fach Allgemeine Didaktik traditionell einen hohen Stellenwert als «Drehscheibe für die theoretische und praktische Ausbildung». Die Dozierenden der Allgemeinen Didaktik waren meist zugleich die Organisatoren und Koordinatoren der Lehrpraktika mit den entsprechenden Kontakten zu den Übungs- und Praktikumslehrern. Sowohl in den Orientierungsveranstaltungen zu den Praktika wie vor allem auch anlässlich der üblicherweise vor allem von den Dozierenden der Allgemeinen Didaktik durchgeführten Besuche im Praktikum ergaben sich verschiedene Gelegenheiten zur Darstellung dessen, was in der Allgemeinen Didaktik an Wissen vermittelt wurde. Das zeigt sich wiederum in der Einschätzung des Wissensstandes der PraL in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fächern.

Informations- und Wissensstand der PraL hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Wissens

Im Zusammenhang mit der Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens stellt sich die wichtige, aber zugleich heikle Frage, wie gut die PraL diejenigen Inhalte kennen, die ihre Praktikanten im Rahmen der theoretischen Ausbildung erwerben – und welche einen möglichen Bezugsrahmen für die Planung, Durchführung und Besprechung des Unterrichts in den Lehrpraktika bilden. Wie gut sind die PraL über das aktuell vermittelte Theoriewissen informiert?

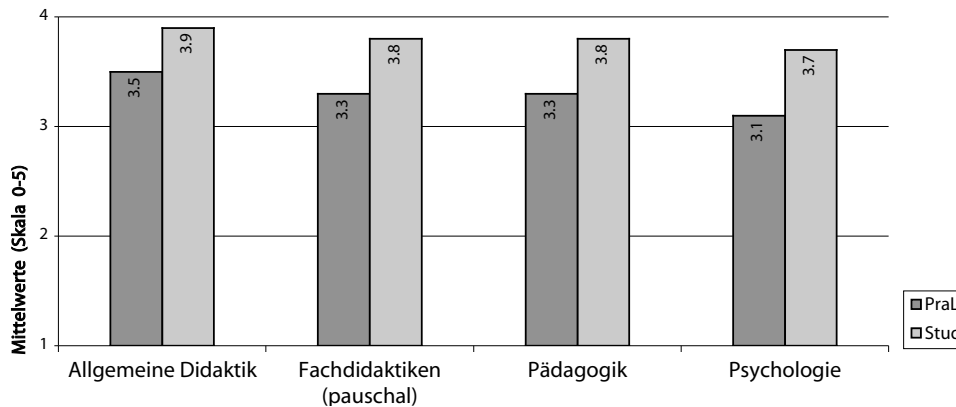
Weiterführend kann überlegt werden, inwiefern die PraL im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit (also nicht nur in ihrer Funktion als PraL) sich auch mit erziehungswissenschaftlichem Theoriewissen auseinandersetzen und in der Reflexion ihrer eigenen erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit darauf zurückgreifen. PraL sollten – gemäss dem Anspruch der Ausbildungsinstitutionen – «erfolgreiche Praktiker» sein (BROMME spricht von «Experten-Lehrern») wie auch Lehrer, welche als Ausbilder über das an der Ausbildungsinstitution vermittelte Wissen zumindest soweit informiert sind, das sie sich in der UNB entsprechend fachlich adäquat und auf dem aktuellen Stand²⁰⁰ artikulieren zu können.

Die PraL selbst schätzen gemäss Abbildung 23 ihren persönlichen Informations- und Wissensstand hinsichtlich dem in den erziehungswissenschaftlichen Fächern vermittelten Wissen als zumindest EINIGERMASSEN INFORMIERT bis teilweise tendenziell GUT INFORMIERT ein (Mittelwerte 3.1 bis 3.5, Skala 0-5). Die Stud schätzen den Informations- und Wissensstand ihrer PraL durchwegs auffallend höher ein (Mittelwerte zwischen 3.7 - 3.9) als die PraL selbst. Der eingeschätzte Wissensstand korreliert weder mit Alter oder Geschlecht, noch mit der Ausbildungsinstitution oder der Art der Praktika. Hingegen ergibt sich eine signifikante Differenz hinsichtlich der

²⁰⁰ Ich würde von der Selbstverständlichkeit ausgehen wollen, dass professionell arbeitende Berufsleute mit einem dem Lehrerberuf vergleichbaren Verantwortungsbereich – vom Automechaniker bis zur Physiotherapeutin, um nur zwei Beispiele zu nennen – sich auch theoretisch permanent weiterbilden, um ihre berufliche Tätigkeit auf dem aktuellen Forschungs- und Wissensstand abgestützt ausüben zu können. Man erwartet vom Automechaniker allgemein, dass er die neuen Technologien des Common-Rail-Diesels kennt und entsprechend souverän arbeiten kann, und einer Physiotherapeutin vertraut man sich ebenfalls an in der Annahme, sie wisse auf aktuellem medizinischen Stand, was sie tue. Insofern scheint der Anspruch auf einen hohen einschlägigen Informations- und Wissensstand nicht nur, aber ganz sicher für berufliche Vorbilder in der Ausbildung – wie sie die PraL darstellen – berechtigt und zwingend.

Einschätzung zum Informationsstand in der Allgemeinen Didaktik zwischen der Kategorie der Übungslehrer (als Lehrer, die in der Regel stärker und verpflichtender mit der Ausbildungsinstitution verbunden sind) und den übrigen PraL (Übungslehrer: Mittelwert 3.88, SD .75, N=32; übrige PraL Mittelwert 3.46, SD .93, N=303).

Abbildung 23 : **Informations- und Wissensstand der PraL hinsichtlich der Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Fächer**



Anmerkungen :

- Fragestellung: «Wie schätzen Sie den Informations- und Wissensstand [der PraL] hinsichtlich der Inhalte der aufgeführten erziehungswissenschaftlichen Fächer ein?»
- Einschätzung durch die PraL selbst und durch die Stud
- Vorgegebene Antwortkategorien zur Einschätzung des Wissensstandes
- Darstellung der Mittelwerte (Ordinatenachse); Skala 0-5, wobei :
0 = ÜBERHAUPT NICHT INFORMIERT, 1 = SCHLECHT INFORMIERT, 2 = MANGELHAFT INFORMIERT,
3 = EINIGERMASSEN INFORMIERT, 4 = GUT INFORMIERT, 5 = SEHR GUT INFORMIERT
- PraL : N = 346-353; Stud : N = 422-475
- Missing/keine Antwort : PraL 2-4%, Stud 3-14%

Diese Differenz lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass die Übungslehrer enger mit den Dozierenden der Allgemeinen Didaktik zusammenarbeiten als mit den übrigen Dozierenden, weil die Dozierenden der Allgemeinen Didaktik traditionellerweise zugleich die Leiter der Übungsschule sind und in dieser Funktion öfter Gelegenheit haben, über ihren Unterricht zu informieren.²⁰¹ Hinsichtlich der Fächer Pädagogik und Psychologie sind zwischen diesen PraL-Kategorien zwar keine signifikanten Unterschiede, aber doch immerhin Tendenzen dahingehend erkennbar, als die Übungslehrer auch hier eher besser informiert sind als die übrigen PraL.

Die Faktorenanalyse zeigt, dass der Informationsstand der PraL hinsichtlich des Wissens in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fächern in *einer* Variable zusammengefasst werden kann, welche rund 75% der Varianz erklärt (siehe folgende Abschnitte).

²⁰¹ Im Übungslehrerteam, dessen Leiter ich während zehn Jahren war, fanden (wie in andern Übungslehrerteams) üblicherweise wöchentlich oder mindestens vierzehntäglich anderthalb- bis zweistündige Sitzungen statt, an welchen neben den organisatorischen Belangen immer wieder auch gezielt an den Inhalten der Allgemeinen Didaktik (im Sinne von gegenseitiger Information, Austausch, Diskussionen usw.) gearbeitet wurde.

Zusammenhänge zwischen dem Informations- und Wissensstand der PraL und spezifischen Aspekten der UNB

Für PraL, welche hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Fächer einen hohen Wissensstand haben, ergibt sich die Möglichkeit, in der UNB in verschiedener Hinsicht auf dieses Wissen zurückzugreifen. Zusammenhänge zeigen sich zunächst hinsichtlich der formalen Struktur der Aussagen der PraL in der UNB, respektive darin, auf welche Art der PraL mit den Stud die Praktikumslektion bespricht.

PraL mit einem hohen persönlichen Wissensstand äussern sich, wie in Tabelle 24 ersichtlich ist, in der UNB tendenziell in der Form von «sachlichen Analysen» oder «Impulsen zum Nachdenken» über gewisse Dinge in der Lektion, sie operieren eher mit «Beobachtungen, Fakten und Zitaten» oder indem sie «echte Fragen und Probleme formulieren». Praktisch keine oder allenfalls negative Korrelationen ergeben sich zwischen einem hohen erziehungswissenschaftlichen Wissensstand und der Bezugnahme auf «eigene Erfahrungen» und «subjektive Interpretationen» als primäre Aussageformen in der UNB.

Tabelle 24 : **Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der formalen Struktur der Aussagen der PraL in der UNB**

Art der Aussagen des PraL in der UNB	Persönlicher Wissensstand der PraL im Fach							
	Pädagogik		Psychologie		Allgemeine Didaktik		Fachdidaktik	
	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud
- Beobachtungen, Fakten	.073	.252**	.074	.231**	.136*	.270**	.128*	.245**
- Sachliche Analysen	.179**	.221**	.118*	.185**	.254**	.229**	.343**	.276**
- Impulse zum Nachdenken	.187**	.339**	.193**	.384**	.073	.326**	.053	.312**
- Formulierung von Problemen	.130*	.378**	.127*	.325**	.111*	.313**	.170**	.273**
- Eigene Erfahrungen	.091	.092	.056	.031	.003	.094*	.039	.063
- Subjektive Interpretationen	-.001	-.109*	.049	-.107*	-.002	-.128**	-.009	-.112*

Anmerkungen :

- Korrelationen zwischen dem Wissensstand der PraL und der Art der Aussagen der PraL, Einschätzungen durch PraL (linker Teil jeder Fachkolonne) und Stud (rechter Teil jeder Fachkolonne)
- Nonparametrische Korrelationen, Spearman's rho
- * Signifikante Korrelation auf dem .05-Level,
- ** Signifikante Korrelation auf dem .01-Level
- PraL : N = 334-346; Stud : N = 408-469
- Missing/keine Antwort : 4-7%, Stud 4-16%

Niedrige, aber dennoch signifikante Korrelationen (zwischen .130 und .161) ergeben sich zwischen dem persönlichen Wissensstand der PraL und der Einschätzung der UNB als Lernsituation. Das bedeutet, dass die UNB sowohl von den PraL wie auch von den Stud dann eher als Lernsituation wahrgenommen wird, wenn die PraL über einen höheren erziehungswissenschaftlichen Wissensstand verfügen. Erziehungswissenschaftliches Wissen signalisiert für die PraL und die Stud Lernen im Rahmen der UNB.

Des Weiteren wurde der Zusammenhang zwischen dem persönlichen Wissensstand und der Rolle und Funktion des PraL in der UNB untersucht und in der folgenden

Tabelle 25 dargestellt. Während in der Einschätzung durch die PraL kein Muster erkennbar ist, zeigen sich in den Einschätzungen der Stud deutliche Korrelationen zwischen dem von ihnen eingeschätzten Wissen der PraL und der effektiv ausgeübten Funktion des PraL in der Wahrnehmung der Stud.

Tabelle 25 : Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und den von den Stud effektiv wahrgenommenen Rollen und Funktionen als PraL

Effektiv ausgeübte Rolle und Funktion des PraL	Persönlicher Wissensstand der PraL im Fach			
	Pädagogik	Psychologie	Allgemeine Didaktik	Fachdidaktik
- Erfahrener Kollege	.171**	.211**	.197**	.170**
- Vorbild	.316**	.217**	.360**	.342**
- Fachmann	.355**	.366**	.301**	.299**
- Coach	.294**	.304**	.269**	.229**
- Beurteiler	.078	.011	.110*	.072
- Stellt bloss Klasse zur Verfügung	-.186**	-.201**	-.226**	-.186**

Anmerkungen :

- Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL in den vier aufgeführten Fachbereichen und ihrer in der Wahrnehmung der Stud effektiv ausgeübten Rolle und Funktion als PraL (genaue Formulierungen im Text)
- Einschätzungen durch die Stud
- Nonparametrische Korrelationen, Spearman's rho
- * Signifikante Korrelation auf dem .05-Level,
- ** Signifikante Korrelation auf dem .01-Level
- Stud : N = 409-465
- Missing/keine Antwort : Stud 5-16%

Die deutlichsten Zusammenhänge ergeben sich erstens zwischen dem pädagogischen und psychologischen (und in geringerem Mass dem allgemeindidaktischen und fachdidaktischen) Wissensstand des PraL mit der Funktion eines «Fachmannes, der zum Nachdenken und Diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft» (Formulierung in der Fragestellung der Untersuchung; vgl. Abschnitt 3.2.4) und zweitens zwischen dem Wissensstand der PraL in der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik (und ebenfalls in leicht geringerem Mass in der Pädagogik) mit der Funktion als «Vorbild, das sein Wissen und Können zeigt und weitergibt, wie ein ‚Lehrmeister‘ im positiven Sinn des Wortes». Geringere Korrelationen ergeben sich bei den beiden Funktionen als «Coach, der die Stud in ihrem Handeln und Reflektieren berätet und begleitet» sowie als «erfahrener Kollege». Hingegen ergeben sich nur geringe und kaum signifikante Korrelationen zwischen der Funktion als «Beurteiler» und dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand. Das könnte darauf hindeuten, dass weniger das Theoriewissen als eher das Praxiswissen als Referenz für die Beurteilung hinsichtlich dem dient, «was die Stud richtig oder falsch gemacht haben». Schliesslich gibt es signifikante negative Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand und der Funktion des «PraL, der bloss seine Klasse für das Unterrichtspraktikum zur Verfügung stellt». Umgekehrt und zusammenfassend formuliert bedeutet dies, dass ein PraL mit einem hohen erziehungswissenschaftlichen Wissensstand sein Wissen vor allem in seinen Funktionen als pädagogisch-didaktischer Fachmann und als entsprechendes Vorbild in die UNB einbringt und damit operiert.

In Tabelle 26 werden die Zusammenhänge zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und verschiedenen Aspekten des Herstellens von Bezügen zwischen der Praktikumslektion und dem Theoriewissen in der UNB dargestellt.

Tabelle 26 : **Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und dem Herstellen von Bezügen zwischen dem Unterrichtsgeschehen in der Praktikumslektion und dem erziehungswissenschaftlichen Wissen**

	Persönlicher Wissensstand der PraL im Fach							
	Pädagogik		Psychologie		Allgemeine Didaktik		Fachdidaktik	
	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud
- PraL stellte in UNB Bezüge her zwischen Lektion und Theorie ⁺	.225**	.315**	.192**	.273**	.220**	.312**	.218**	.202**
- Theorie dient in der UNB als Analyse-Instrument	.225**	.197**	.232**	.222**	.263**	.211**	.249**	.140**
- Theorie spielte in der UNB eine wichtige Rolle	.268**	.204**	.267**	.177**	.243**	.172**	.267**	.085
- PraL bezog sich in der UNB auf seine eigene Theorie	.057	-.039	.000	-.031	-.006	.059	-.055	-.068

Anmerkungen :

- Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und verschiedenen Aspekten des Herstellens von Bezügen zwischen dem Unterrichtsgeschehen in der Praktikumslektion und der erziehungswissenschaftlichen Theorie
- ⁺ Unter dem Begriff «Theorie» wird gemäss der Fragestellung ausdrücklich die erziehungswissenschaftliche Theorie aus den genannten Fächern verstanden
- Einschätzungen durch PraL (linker Teil jeder Fachkolonne) und Stud (rechter Teil jeder Fachkolonne)
- Nonparametrische Korrelationen, Spearman's rho
- * Signifikante Korrelation auf dem .05-Level,
- ** Signifikante Korrelation auf dem .01-Level
- PraL : N = 338-348; Stud : N = 414-469
- Missing/keine Antwort : PraL 3-6%, Stud 4-15%

Aus den Einschätzungen der PraL ergeben sich in jeder Hinsicht signifikante Korrelationen (auf dem .01-Level) zwischen einem hohen erziehungswissenschaftlichen Wissensstand und der Bezugnahme auf dieses Wissen in den UNB. Die Korrelationen aus den Einschätzungen der Stud sind in einigen Bereichen weniger hoch, aber fast durchwegs ebenfalls signifikant. Im Gegensatz dazu ist keine (oder tendenziell sogar eine negative) Korrelation festzustellen zwischen einem hohen erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der Ausbildungsinstitution und einer expliziten Bezugnahme auf eigene, subjektive Alltagstheorien. Diese Befunde können so interpretiert werden, dass PraL mit einem hohen Wissensstand eher Bezüge herstellen zwischen dem, was sie im Unterricht der Studierenden beobachten und der Theorie aus den erziehungswissenschaftlichen Fächern. Das Theoriewissen wird von diesen PraL zur Wahrnehmung, Darstellung, Analyse und Interpretation von Unterricht sowie zur Bewältigung von Problemen verwendet und spielt dementsprechend in der UNB eine bedeutende Rolle.

Der persönliche erziehungswissenschaftliche Wissensstand der PraL spielt ebenfalls eine Rolle im Zusammenhang mit der Einschätzung der Bedeutung und Funktion der UNB.

Tabelle 27 : **Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der Einschätzung der spezifischen Funktionen der UNB**

Bedeutung und Funktion der UNB	Persönlicher Wissensstand der PraL im Fach							
	Pädagogik		Psychologie		Allgemeine Didaktik		Fachdidaktik	
	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud
- Die UNB führt zu Erkenntnissen und Einsichten zum Lehrverhalten	.087	.044	.109*	.061	.146**	.050	.072	.132**
- Die UNB führt zur Vertiefung und Konkretisierung des Theoriewissens	.125*	.107*	.111	.032	.148**	.124**	.161**	.160**
- Die UNB ist eine Bewältigung von Problemen aus der Lektion	.073	-.004	.156**	-.024	.076	.024	.040	.055
- Die UNB ist eine Analyse von ausgewählten Aspekten aus der Lektion	.090	.027	.089	-.039	.143**	.013	.115*	.055
- Die UNB dient der Verbindung von Praxis und Theorie	.101	.117*	.044	.025	.091	.148*	.040	.117*

Anmerkungen :

- Korrelationen zwischen dem Wissensstand der PraL und der Einschätzung der spezifischen Funktionen der UNB
- Einschätzungen durch PraL (linker Teil jeder Fachkolonne) und Stud (rechter Teil jeder Fachkolonne)
- Nonparametrische Korrelationen, Spearman's rho
- * Signifikante Korrelation auf dem .05-Level,
- ** Signifikante Korrelation auf dem .01-Level
- PraL : N = 326-344; Stud : N = 411-470
- Missing/keine Antwort : PraL 4-9%, Stud 4-16%

Auffallend bei diesem in Tabelle 27 dargestellten Vergleich ist der Zusammenhang zwischen dem persönlichen Wissen der PraL und der «Vertiefung und Konkretisierung des Theoriewissens» bei den Stud in der UNB sowie im Einzelnen zwischen dem persönlichen Wissen der PraL im Fach Psychologie mit der «Bewältigung von Problemen aus der Lektion» und zwischen dem persönlichen Wissen im Fach Allgemeine Didaktik und der «Analyse von ausgewählten Aspekten aus der Lektion». Allgemein kann ein Zusammenhang zwischen dem persönlichen erziehungswissenschaftlichen Wissen der PraL und denjenigen Dimensionen der UNB festgestellt werden, bei denen ein «Lernen durch Verstehen» im Vordergrund steht.

Interessant sind schliesslich auch die Zusammenhänge zwischen dem Wissensstand der PraL in den erziehungswissenschaftlichen Fächern und der Einschätzung der Bedeutung der UNB.

Tendenziell kann gemäss Tabelle 28 festgestellt werden: Je höher der erziehungswissenschaftliche Wissensstand der PraL ist, desto wichtiger erscheint den PraL wie auch den Stud die Bedeutung der UNB. Beispielsweise korreliert ein von den PraL selbst eingeschätzter hoher Wissensstand im Fachbereich Psychologie signifikant (.165**) mit einer hohen Zustimmung zur Aussage, dass die Stud in der UNB mehr lernen als in der Praktikumslektion selbst. Und ein von den Stud hoch eingeschätzter

Wissensstand ihres PraL im Fachbereich Allgemeine Didaktik korreliert signifikant (.136**) mit einer hohen Zustimmung zur Aussage, dass eine Praktikumslektion ohne UNB bedeutungslos sei.

Tabelle 28 : **Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der Bedeutung der UNB im Vergleich zur Lektion**

<i>Bedeutung der UNB im Vergleich zur Lektion</i>	Persönlicher Wissensstand der PraL im Fach							
	Pädagogik		Psychologie		Allgemeine Didaktik		Fachdidaktik	
	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud
- In der Praktikumslektion lernen die Stud so viel, dass die UNB überflüssig ist	.002	-.115*	.035	-.113*	.019	-.082	.038	-.082
- Die Praktikumslektion an sich ist wichtiger als UNB	-.001	-.126*	.043	-.168**	-.059	-.174**	-.050	-.121*
- Praktikumslektion und UNB sind gleich wichtig	.109*	.079	.049	.112''	.124*	.101*	.058	.097
- In der UNB lernt Stud mehr als in der Praktikumslektion selbst	.068	.040	.165**	.084	.113*	.114*	.140*	.088
- Ohne UNB ist die Praktikumslektion bedeutungslos	.045	.042	.006	.082	.011	.136**	.104	.105*

Anmerkungen :

- Korrelationen zwischen dem Wissensstand der PraL und der Einschätzung der Bedeutung der UNB im Vergleich zur Lektion
- Einschätzungen durch PraL (linker Teil jeder Fachkolonne) und Stud (rechter Teil jeder Fachkolonne)
- Nonparametrische Korrelationen, Spearman's rho
- * Signifikante Korrelation auf dem .05-Level,
- ** Signifikante Korrelation auf dem .01-Level
- PraL : N = 315-341; Stud : N = 397-453
- Missing/keine Antwort : PraL 5-12%, Stud 7-19%

Umgekehrt (vgl. die negativen Korrelationen in Tabelle 28) sind nach der Einschätzung der Stud Zusammenhänge feststellbar zwischen einem geringen erziehungswissenschaftlichen Wissen mit einer sinkenden Bedeutung der UNB im Verhältnis zur Praktikumslektion. So korreliert beispielsweise ein von den Stud als gering eingeschätzter Wissensstand der PraL im Fachbereich Allgemeine Didaktik (negative Korrelation -.174**) mit einer Zustimmung zur Aussage, dass die Praktikumslektion an sich wichtiger sei als die UNB.

Erscheint den Stud eine UNB mit einem PraL, welcher den in den erziehungswissenschaftlichen Fächern vermittelten Theoriestoff gut kennt, interessanter oder langweiliger (wie vielleicht vermutet werden könnte), oder gibt es keine diesbezüglichen Zusammenhänge? Die Korrelationen sind in der nachfolgenden Tabelle 29 dargestellt, und es sind Zusammenhänge feststellbar zwischen dem Wissensstand der PraL und dem Interesse der Stud in der UNB: Ein hoher Wissensstand der PraL in den erziehungswissenschaftlichen Fächern korreliert signifikant mit dem Interesse der Stud in der UNB.

Tabelle 29 : **Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und dem Interesse der Stud in der UNB**

	Persönlicher Wissensstand der PraL im Fach			
	Pädagogik	Psychologie	Allgemeine Didaktik	Fachdidaktik
<i>Interesse der Stud in der UNB</i>	.142**	.101	.128**	.127*

Anmerkungen :

- Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der Einschätzung des Interesses der Stud in der UNB
- Einschätzungen durch PraL
- Nonparametrische Korrelationen, Spearman's rho
- * Signifikante Korrelation auf dem .05-Level,
- ** Signifikante Korrelation auf dem .01-Level
- PraL : N = 340-347
- Missing/keine Antwort : 3-5%

Ein von den PraL selbst geschätzter hoher Wissensstand in den Fachbereichen Pädagogik (.142**) und Allgemeine Didaktik (.128**) beispielsweise korreliert positiv mit einem von den PraL geschätzten hohen Interesse der Stud in der UNB.

Schliesslich ergeben sich Zusammenhänge zwischen dem Wissensstand der PraL und der von den PraL und Stud eingeschätzten Wirksamkeit der UNB.

Tabelle 30 : **Korrelationen zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand der PraL und der Wirksamkeit der UNB**

	Persönlicher Wissensstand der PraL im Fach							
	Pädagogik		Psychologie		Allgemeine Didaktik		Fachdidaktik	
	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud
<i>Wirksamkeit der UNB</i>	.248**	.317**	.188**	.368**	.254**	.355**	.216**	.354**

Anmerkungen :

- Korrelationen zwischen dem Wissensstand der PraL und der Einschätzung der Wirksamkeit der UNB
- Einschätzungen durch PraL (linker Teil jeder Fachkolonne) und Stud (rechter Teil jeder Fachkolonne)
- Nonparametrische Korrelationen, Spearman's rho
- * Signifikante Korrelation auf dem .05-Level,
- ** Signifikante Korrelation auf dem .01-Level
- PraL : N = 339-346; Stud : N = 412-462
- Missing/keine Antwort : PraL 4-6%, Stud 5-16%

Die von den PraL und den Stud als wirksam eingeschätzten UNB korrelieren gemäss Tabelle 30 signifikant mit einem hohen Wissensstand der PraL in den erziehungswissenschaftlichen Fächern. In diesem Zusammenhang ist zum einen bemerkenswert, dass sämtliche Korrelationen (d.h. die Einschätzungen in allen Fachbereichen und sowohl von den PraL wie auch von den Stud) auf dem .01-Level signifikant sind, und zum andern fallen vor allem die hohen Werte bei den Stud auf.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Zusammenhänge zwischen dem Informations- und Wissensstand der PraL in den erziehungswissenschaftlichen Fächern und spezifischen Aspekten der UNB empirisch festzustellen sind. Im Einzelnen zeigten sich Zusammenhänge hinsichtlich der folgenden Aspekte:

- PraL mit einem hohen Wissensstand machen in der UNB eher «sachliche Analysen» oder geben «Impulse zum Nachdenken» oder formulieren «echte Fragen und Probleme».
- PraL mit einem hohen Wissensstand werden eher wahrgenommen im Sinne eines «Fachmanns, der zum Nachdenken und diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterrichten analysieren hilft» und weniger als «Beurteiler».
- PraL mit einem hohen Wissensstand nehmen in der UNB eher Bezug auf die erziehungswissenschaftlichen Theorien und verwenden diese Theorien in der UNB eher als Analyse-Instrument.
- Bei PraL mit einem hohen Wissensstand führt die UNB eher zu einer «Vertiefung und Konkretisierung des Theoriewissens».
- Vor allem bei PraL mit einem hohen psychologischen Theoriewissen wird die UNB eher wahrgenommen im Sinne einer «Bewältigung von Problemen aus der Lektion».
- Je höher der Informationsstand der PraL hinsichtlich des Theoriewissens eingeschätzt wird, desto höher wird auch die Bedeutung der UNB eingeschätzt; umgekehrt korreliert ein geringer Wissensstand mit einer geringen Bedeutung der UNB im Verhältnis zur Lektion selbst.
- Bei PraL mit einem hohen Wissensstand wird die UNB eher als Lernsituation eingeschätzt.
- Bei PraL mit einem hohen Wissensstand kann ein höheres Interesse der Stud an der UNB festgestellt werden.
- Bei PraL mit einem hohen Wissensstand wird die Wirksamkeit der UNB höher eingeschätzt.

Die insgesamt erkennbare Tendenz zeigt, dass ein hoher Wissensstand der PraL in den erziehungswissenschaftlichen Fächern eher dazu führt, dass diese PraL und die Stud in der UNB reflexiv arbeiten in dem Sinne, dass in diesen UNB eher nachgedacht und diskutiert wird, dass das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen beigezogen wird und dass das Lernen der Stud in diesen UNB an Bedeutung und Wirksamkeit gewinnt. Ein hoher Wissensstand der PraL in den erziehungswissenschaftlichen Fächern ist ein Faktor, welcher mit der Funktion und Bedeutung der UNB als «Nahtstelle» von Theorie und Praxis zusammenhängt.

7.4 Die Beziehung zwischen Stud und PraL und die kommunikative Struktur der UNB

*Der Sprache liegt zwar die Verstandes- und Vernunftfähigkeit des Menschen zum Grunde,
aber sie setzt bei dem, der sich ihrer bedient,
reinen Verstand, ausgebildete Vernunft, redlichen Willen voraus.
Sie ist ein Werkzeug, zweckmässig und willkürlich zu gebrauchen.*

JOHANN WOLFGANG GOETHE
Maximen und Reflexionen (Nummer 1287)

7.4.1 Die zwischenmenschliche Beziehung von PraL und Stud

In den Lehrpraktika arbeiten üblicherweise ein PraL und ein oder zwei Stud zusammen, wobei die Stud in der Regel von der Ausbildungsinstitution den PraL zugeteilt werden. Im Lehrpraktikum sind demnach zwei oder drei Menschen in einer institutionell definierten (hinsichtlich Funktion, Auftrag) und hierarchisch strukturierten (hinsichtlich Erfahrungsstand, Beurteilung, Alter) Ausbildungssituation arbeitsmässig relativ eng miteinander verbunden. Die zwischenmenschliche Beziehung in einem derart kleinen Team von PraL und Stud wird stark von der Individualität und Persönlichkeit der Beteiligten geprägt, und die sich daraus ergebende Beziehungsstruktur prägt ihrerseits das Lehrpraktikum im Allgemeinen und die UNB als kommunikativen und interaktionellen Begegnungs- und Kristallisationspunkt im Besonderen. Dieser Bedeutung entsprechend wurde die Beziehung zwischen PraL und Stud im Praktikum allgemein hinsichtlich ihrer qualitativen Einschätzung und spezifisch hinsichtlich der kommunikativen Struktur untersucht. Die Ergebnisse werden in diesem Abschnitt dargestellt.

Tabelle 31 : **Beurteilung der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen PraL und Stud**

Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen PraL und Stud	Prozentualer Anteil	
	Einschätzung durch PraL	Einschätzung durch Stud
- Hervorragend	11	21
- Sehr gut	61	42
- Gut	21	20
- Ziemlich gut	2	6
- Mittelmässig	3	7
- Nicht so gut	<1	2
- Ziemlich schlecht	<1	<1
- Schlecht	-	1

Anmerkungen :

- Fragestellung : «Wie beurteilen Sie grundsätzlich das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen Ihnen und Ihrem/Ihrer [PraL/Stud] ?»
- Vorgegebene, obenstehende Antwortkategorien zur qualitativen Einschätzung
- PraL : N = 355; Stud : N = 485
- Missing/keine Antwort : PraL 1%, Stud <1%

Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung wird gemäss Tabelle 31 gesamthaft betrachtet auffallend positiv eingeschätzt. 93% der PraL und 83% der Stud bezeichnen ihr Verhältnis als GUT bis HERVORRAGEND.²⁰² Dagegen qualifizieren 6% der PraL und 17% der Stud ihr Arbeitsverhältnis als ZIEMLICH GUT bis SCHLECHT. Hier zeigt sich ein Unterschied zwischen PraL und Stud, indem die Stud zwar einerseits stärker als die PraL die Beziehung als HERVORRAGEND qualifizieren (Stud 21%, PraL 11%), andererseits aber auch deutlich mehr Stud als PraL (Stud ca. 11% und PraL ca. 4%) die gegenseitige Beziehung als MITTELMÄSSIG bis SCHLECHT qualifizieren.

In der differenzierten Beurteilung verschiedener Beziehungsdimensionen wird gemäss Tabelle 32 erkennbar, wo die Unterschiede vor allem auszumachen sind.

Tabelle 32 : **Spezifische Dimensionen der Beziehung zwischen PraL und Stud**

Dimensionen der Beziehung	Prozentualer Anteil	
	PraL in der Einschätzung durch die Stud	Stud in der Einschätzung durch die PraL
- Offen - verschlossen:		
OPTIMAL	16	13
ALLZU OFFEN	2	<1
OFFEN	74	79
VERSCHLOSSEN	7	6
ALLZU VERSCHLOSSEN	<1	<1
- Vertrauensvoll - misstrauisch:		
OPTIMAL	19	19
ALLZU VERTRAUENSVOLL	3	-
VERTRAUENSVOLL	71	78
MISSTRAUISCH	6	3
ALLZU MISSTRAUISCH	<1	-
- Fordernd - gleichgültig:		
OPTIMAL	32	54
ALLZU FORDERND	4	-
FORDERND	55	35
GLEICHGÜLTIG	8	11
ALLZU GLEICHGÜLTIG	1	-
- Kritisch - unkritisch:		
OPTIMAL	41	47
ALLZU KRITISCH	4	<1
KRITISCH	40	28
UNKRITISCH	14	24
ALLZU UNKRITISCH	1	<1

Anmerkungen :

- Fragestellung nach der graduellen Einschätzung zu den vorgegebenen Beziehungsdimensionen :
«Mein Stud / mein PraL war mir [als PraL / als Stud] gegenüber ... »
- Als Gleichgewichts-Wert zwischen den beiden gegensätzlichen Eigenschaften stand die Antwortkategorie OPTIMAL zur Verfügung
- Vorgegebene Antwortkategorien zu jeder Dimension (ALLZU - SEHR - EHER - OPTIMAL - EHER - SEHR - ALLZU);
in der Tabelle wurden die beiden Werte SEHR und EHER zusammengefasst
- PraL : N = 354-357; Stud : N = 483-485
- Missing/keine Antwort : PraL 1-2%, Stud <1-1%

²⁰² Die Einschätzungen der PraL und Stud konnten nicht als Team oder Einheit «PraL & Stud» erhoben werden, weshalb es nicht möglich war, die Einschätzungen der jeweils zusammenarbeitenden PraL und Stud z.B. hinsichtlich Übereinstimmung oder Widerspruch auszuwerten (vgl. Abschnitt 6.2.1).

Hinsichtlich der beiden Dimensionen «offen-verschlossen» und «vertrauensvoll-misstrauisch» schätzen je eine Mehrheit der PraL und Stud ihre gegenseitige Beziehung als tendenziell sehr OFFEN (PraL 74%, Stud 79%), respektive sehr VERTRAUENS-VOLL ein (PraL 71%, Stud 78%), und nicht als OPTIMAL (Werte im Bereich von 13% bis 19%). Unterschiede zwischen den PraL und den Stud ergeben sich in der Einschätzung der Dimension «fordernd-gleichgültig». Die PraL werden von den Stud tendenziell als EHER FORDERND bis SEHR FORDERND wahrgenommen (Einschätzung durch die Stud 55%), während die PraL ihrerseits die Stud diesbezüglich mehrheitlich als OPTIMAL FORDERND wahrnehmen (Einschätzung durch die PraL 54%). Schliesslich schätzen die Stud ihre PraL tendenziell als «kritischer» ein als umgekehrt die PraL ihre Stud, indem 44% der Stud ihre PraL im Bereich von KRITISCH bis ALLZU KRITISCH wahrnehmen, aber umgekehrt nur 29% der PraL ihre Stud ebenso. Dementsprechend erachten 14% der Stud ihre PraL, aber immerhin 24% der PraL ihre Stud als UNKRITISCH.

In den Ergänzungen und Erläuterungen (PraL N=69; Stud N=133) zur Charakterisierung und differenzierten Beschreibung des Verhältnisses wird in positiver Hinsicht öfters eine gute emotionale Basis erwähnt (PraL 23%, Stud 40%) :

- ◇ [Der PraL] „glaubte an mich und ermutigte mich somit“ (S-249)
- ◇ [Das Verhältnis war] „unterstützend, aufeinander eingehend, wertschätzend“ (S-716)
- ◇ „[Die PraL] ist eine sehr fröhliche und gutgelaunte Lehrerin und nimmt einem vorhandene Hemmungen, z.B. vor dem Unterrichten, wenn wir etwas Neues ausprobieren wollten.“ (S-821)
- ◇ „Ich fühlte mich sehr wohl in diesem Praktikum.“ (S-604)
- ◇ „Auf der persönlichen Ebene verstanden wir uns sehr gut.“ (S-318)
- ◇ „Wir gingen jeden Donnerstag Mittag gemeinsam essen und sprachen über Gott und die Welt; ich denke, dass das auch unsere Besprechungen gestärkt hat.“ (S-532)
- ◇ „Wir haben stundenlang über unsere Ausbildung, die Umstrukturierung, Enttäuschungen, Kinder, die Welt... diskutiert, so offen und ehrlich, dass ich mir vornahm, mit meinen Schülern auch so umzugehen. Auch persönliche Aspekte von mir interessierten sie.“ (S-243)
- ◇ „Es machte einfach sehr sehr viel Spass, in einer solchen Atmosphäre zu arbeiten“ (S-727)
- ◇ „Eine optimale Atmosphäre für eine fruchtbare Zusammenarbeit.“ (P-109)
- ◇ „Sehr gutes Vertrauensverhältnis; dank dessen hielten sich Druck und Stress beim Praktikanten im Rahmen, und er konnte das Praktikum positiv erleben.“ (P-591)
- ◇ „Wenn es menschlich immer so klappen würde, dann wären die Praktika für beide Teile wirklich optimal!“ (P-5110)

In der Beschreibung eines guten zwischenmenschlichen Verhältnisses finden sich bei den PraL Bezeichnungen wie „sympathisch, angenehm, konstruktiv, respektvoll, dankbar, gegenseitiges Vertrauen, optimale Atmosphäre“. Die Stud beschreiben das Verhältnis zum PraL öfter, indem sie Qualitäten ihrer PraL angeben: „sehr nett, nimmt mich ernst, humorvoll und ehrlich, dynamisch, top motivierend, kooperativ, kompetent und hilfsbereit, menschlich“.

Sowohl PraL wie auch Stud (je 16%) weisen hinsichtlich ihrer Beziehung im Praktikum auf das „kollegiale Verhältnis“ hin:

- ◇ [Der PraL] „war für mich ein Kollege, mit dem man zwischendurch auch Spass haben konnte“ (S-831)

- ◇ „Sehr kollegial, [die PraL] betrachtete mich nicht als Seminaristin, sondern als vollwertige Kollegin“ (S-837)
- ◇ „Eher kollegiales Verhältnis, ich war keine Praktikantin in ihren Augen“ (S-832)
- ◇ [Die PraL] „behandelte uns wie Lehrpersonen und nicht einfach als ,unerfahrene Praktikantinnen“ (S-733)
- ◇ „Kein Lehrer-Schüler-Verhältnis, sondern s e h r gleichberechtigt und vertrauensvoll“ (S-609)
- ◇ „Auf gleicher Ebene; [der PraL] war wie ein Lehrerkollege, nicht wie ein Mentor“ (S-1010)
- ◇ [Der PraL] „übergab mir viel Verantwortung, traute mir etwas zu, wir waren ,ebenbürtig‘, arbeiteten wirklich zusammen“ (S-832)
- ◇ „Durch den geringen Altersunterschied zwischen den Praktikanten und mir konnte ein sehr kollegiales Verhältnis gepflegt werden.“ (P-319)
- ◇ „Partnerschaftliches Verhältnis“ (P-621)
- ◇ „Gutes, kollegiales Verhältnis; mehr Partner als Bewerter und Bewertete“ (P-1009)
- ◇ „Ein Miteinander fast bis zum Teamteaching“ (P-1019)

Allerdings wird bezüglich Kollegialität zwischen PraL und Stud gelegentlich auch ein typischer Vorbehalt geäußert:

- ◇ „Zu Beginn des Praktikums war das Verhältnis von seiten der Praktikantin fast zu ‚kumpelhaft‘.“ (P-106)

Die sowohl von den Stud wie auch von den PraL oft erwähnte „Kollegialität“, respektive der Gedanke der „Vollwertigkeit“ oder „Gleichberechtigung“,²⁰³ die „gleiche Ebene“ oder das „partnerschaftliche Verhältnis“ verweisen auf ein grundsätzliches Problem in der Beziehung zwischen PraL und Stud, nämlich auf den Aspekt der «Symmetrie oder Asymmetrie/Komplementarität» (WATZLAWICK et al. 1969, 68-70) in der Beziehung. In der Betonung der „Kollegialität“ wird ein «Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden» (ebd., 69) spürbar, und damit auch das Bestreben nach Symmetrie in der Beziehung. Diese Tendenz wird situativ dadurch verstärkt, dass sich Stud und PraL nicht in den Räumlichkeiten der Ausbildungsinstitution, sondern im künftigen Berufsfeld begegnen und die Stud in den Klassen und in den Schulräumen der PraL tätig sind, wo sie einzelne Lektionen oder sogar längerdauernde Unterrichtseinheiten der PraL übernehmen. Sie unterrichten in denselben Situationen wie ihre PraL, sie machen oberflächlich gesehen dasselbe – und das legt es offenbar nahe, von „Kollegialität“ als einem Merkmal der Beziehung zwischen PraL und Stud zu sprechen. Ein weiteres Indiz in diesem Zusammenhang ist, dass die PraL gemäss ihren eigenen Einschätzungen die Rolle und Funktion des PraL als eines «Beurteilers» (welche deutlich einer asymmetrisch/komplementären Rolle entspricht) als eher unzutreffend zurückweisen, derjenigen des PraL als eines «Kollegen» (eine klar symmetrische Rolleninterpretation) dagegen durchaus zustimmen (vgl. Abbildung 18). In der Untersuchung der Kommunikationsstruktur (siehe unten) wird dieser Aspekt aufgenommen und konkreter dargestellt.

Für etliche Stud und PraL umfasst eine gute Beziehung zwischen PraL und Stud neben dem unterrichtlichen Fokus auch persönliche Bereiche. Ein „distanziertes Verhältnis“ wird vor allem seitens der Stud als ungünstig erlebt und dargestellt:

- ◇ „Kein persönlicher Bezug. Das Ganze blieb sehr sachlich“ (S-108)

²⁰³ Vgl. dazu auch die Einschätzungen in Tabelle 35

- ◇ „Das Verhältnis blieb eher distanziert; es wurde nur über die Schule oder Ausbildung ([die PraL] besuchte das gleiche Seminar) gesprochen.“ (S-839)
- ◇ „Mein PraL war sehr verschlossen und sagte nicht mehr als nötig, daher war mein Verhältnis zu ihm nicht persönlich und eher nicht so gut.“ (S-543)
- ◇ „Keine persönliche Beziehung, nur Schule war wichtig, PraL eher kühl“ (S-841)
- ◇ „Fachliche / sachliche Ebene stand im Vordergrund, persönliche Ebene oftmals zu stark im Hintergrund“ (S-541)
- ◇ „Es kam kein gelöstes, offenes Verhältnis zustande. Persönliches wurde nicht mitgeteilt; eher distanziert.“ (P-214)

Das Gewähren von Freiheiten wurde bereits bei den «lernfördernden Verhaltensweisen der PraL» (siehe Abschnitt 7.3.4, Tabelle 18) als wichtiges Kriterium aufgeführt. Auch bei der Charakterisierung der Beziehung erwähnen 8% der Stud, dass sie es schätzten, wenn der PraL neben seinem Interesse und der persönlichen Anteilnahme ihnen für das Unterrichten Freiräume gewährte:

- ◇ [Die PraL] „liess mich frei arbeiten, damit ich wertvolle Erfahrungen machen konnte, leistete aber Hilfe, wenn ich danach fragte“ (S-247)
- ◇ [Der PraL] „hat mich von Anfang an sehr selbständig arbeiten lassen. Er war immer sehr hilfsbereit“ (S-501)
- ◇ „Meine Mentorin liess mich Neues ausprobieren und sehr selbständig arbeiten. Es war eine gute Zusammenarbeit.“ (S-924)
- ◇ [Die PraL] „hat mich unterstützt, wo es nötig war. Ich konnte immer Rat bei ihr holen. Ich konnte nach meinen Ideen handeln und musste nicht ihren Unterrichtsstil übernehmen.“ (S-702)

Neben den positiven Erfahrungen werden hinsichtlich der Beziehung zwischen PraL und Stud auch negative Wahrnehmungen und Erfahrungen beschrieben (PraL 14%, Stud 23%):

- ◇ „Das Verhältnis war oft angespannt, unnatürlich, und das Verständnis fehlte oft“ (S-802)
- ◇ [Die PraL] „hob Negativpunkte sehr stark hervor und lobte sehr selten; ich fühlte mich von ihr von oben herab behandelt und nicht unterstützt.“ (S-756)
- ◇ „Manchmal hatte ich das Gefühl, ich müsse für ihn arbeiten.“ (S-102)
- ◇ „Die PraL kritisierte in den Punkten, die sie selbst nicht erfüllte. PraL war negativ eingestellt. Nur wenn ich ihre Ideen in den Unterricht einbrachte, war sie zufrieden.“ (S-746)
- ◇ „Die PraL war sehr uninteressiert und empfand meinen Unterricht nie gut; ich erhielt nie positive Rückmeldung!“ (S-814)
- ◇ „Mein PraL war nicht ganz auf meiner Wellenlänge.“ (S-441)
- ◇ „Es herrschte ein gewisse Antipathie beiderseits“ (S-534)
- ◇ [Der PraL] „hat mir eigentlich nur etwas gesagt, wenn ich danach fragte; am Anfang des Praktikums hat er mir gesagt: ‚Wenn ich nichts sage, ist alles in Ordnung!‘, und das war ziemlich gewöhnungsbedürftig.“ (S-920)
- ◇ „Fachliche Schwächen ihrerseits und meine Korrekturen führten zu Spannungen, so dass [die Stud] Mühe hatte, die Kritik (in eher vorsichtiger Form!) entgegenzunehmen.“ (P-5120)
- ◇ „Sie war z.T. unsicher und wirkte eher verschlossen, sie war sehr ernst. Kritik bewirkte eher Verschlossenheit, was ich bedauerte; wahrscheinlich hat sie dies verunsichert.“ (P-304)

Die in Tabelle 33 aufgeführten Stellungnahmen zu spezifischen Aussagen, welche das Arbeitsverhältnis zwischen PraL und Stud zusätzlich charakterisieren, unterstreichen die oben dargestellten mehrheitlich positiven Einschätzungen.

Tabelle 33 : **Einschätzungen zum Arbeitsverhältnis zwischen PraL und Stud / Stud und PraL**

	Prozentualer Anteil zum Grad der Zustimmung/Ablehnung							
	SEHR ZUTREFFEND		EHER ZUTREFFEND		EHER UNZUTREFFEND		SEHR UNZUTREFFEND	
	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud	PraL	Stud
- <i>Mir war es im Umgang mit meinem Stud/PraL sehr wohl</i>	65	61	28	28	5	9	-	2
- <i>M.E. arbeitete der Stud/PraL gerne mit mir zusammen</i>	61	59	36	34	2	6	-	1
- <i>So wünsche ich mir eine Kollegin / einen Kollegen</i>	49	52	39	28	8	14	2	6
- <i>Ich konnte mich auf diese Stud/ PraL verlassen</i>	69	69	24	23	5	6	1	1

Anmerkungen :

- Fragestellung nach der Zustimmung zu vorgegebenen Aussagen (gemäss den obenstehenden Formulierungen)
- Vorgegebene Antwortkategorien zum Grad der Zustimmung, respektive Ablehnung
- PraL : N = 354-355; Stud : N = 485-487
- Missing/keine Antwort : PraL 1-2%, Stud <1-1%

Insgesamt bestätigen 93% der PraL und 89% der Stud, dass es ihnen im «Umgang miteinander wohl» war, und nur 5% der PraL und 11% der Stud erachten dies als EHER UNZUTREFFEND oder SEHR UNZUTREFFEND. 97% der PraL und 93% der Stud vermuten, dass die Stud «gerne» mit ihnen als PraL und umgekehrt zusammenarbeiteten. 88% der PraL und 80% der Stud schätzen das Arbeitsverhältnis grundsätzlich so ein, dass sie sich ihre Arbeitspartner allenfalls auch als «künftige Kollegen» wünschten. Die Zuverlässigkeit ist insofern ein wichtiges Kriterium im Praktikum, als die Stud einen Teil des Unterrichts ihrer PraL übernehmen und PraL und Stud sich deshalb hinsichtlich verschiedener Abmachungen und Situationen aufeinander verlassen können müssen, was gemäss den zustimmenden Einschätzungen (PraL 93%, Stud 92%) auch tatsächlich der Fall zu sein scheint.

Als Ergänzung zu den Einschätzungen zur zwischenmenschlichen Beziehung und zum Arbeitsverhältnis wurde im Besonderen danach gefragt, ob sich zwischen PraL und Stud im Rahmen der UNB auch schwierige Situationen ergeben hatten, wobei der Begriff «schwierige Situationen in der UNB» weder eingeschränkt noch genauer umschrieben oder näher definiert wurde.

Tabelle 34 zeigt, dass es sowohl in der Einschätzung der PraL (92%) und der Stud (87%) entweder ÜBERHAUPT NIE oder nur SELTEN zu schwierigen Situationen in der UNB kam. Nur 6% der PraL und 12% der Stud geben an, dies sei AB UND ZU oder OFT vorgekommen.

Tabelle 34 : **Schwierige Situationen in der UNB**

Häufigkeit von schwierigen Situation in der UNB	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Gab es überhaupt nie	55	64
- Kam nur selten vor	37	23
- Gab es ab und zu	5	10
- Kam oft vor	1	2

Anmerkungen :

- Fragestellung: «Kam es in der UNB zu schwierigen Situationen?»
- Der Begriff «schwierige Situationen» wurde nicht näher definiert; in den Erläuterungen beschrieben die PraL und Stud Beispiele von Situationen, welche von ihnen als schwierig wahrgenommen wurden (siehe Text)
- Vorgegebene Antwortkategorien zur Häufigkeit gemäss obenstehenden Bezeichnungen
- In der Tabelle ist die prozentuale Verteilung der Einschätzungen dargestellt
- PraL : N = 357; Stud : N = 480
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 1%

Als Gründe für schwierige Situationen werden oft „Missverständnisse“ oder „Meinungsdifferenzen“, aber auch grundsätzlich „unterschiedliche Ansichten über das Schulleben“ oder unterschiedliche Auffassungen über die UNB genannt. Aus der Erfahrung der Stud heisst dies in den Erläuterungen beispielsweise:

- ◇ „Ich hätte gerne qualitativ bessere, gründlichere Nachbesprechungen gehabt, nicht einfach: „Du kannst zufrieden heimgehen!““ (S-649)

Aus der Sichtweise des PraL gab es schwierige Situationen,

- ◇ „weil die Praktikantin selten antwortete, Stellung bezog oder argumentierte und man nicht wusste, wie sie gefühlsmässig mit dem Besprochenen umging“ (P-214)
- ◇ „Sie hatte oft Mühe, Kritik anzunehmen.“ (P-330)
- ◇ „Praktikant war eher unmotiviert und wenig interessiert.“ (P-312)
- ◇ „Selbstsicher, tonangebend, von sich überzeugt“ (P-715)

7.4.2 Die kommunikative Struktur der UNB

Die UNB ist – auch von der Bedeutung des Begriffs «Unterrichtsnachbesprechung» her, der auf die «mündliche Versprachlichung» von selbst erlebtem, respektive beobachtetem Unterricht hinweist – eine Kommunikationssituation mit einer spezifischen, durch die Sprache geprägten Struktur und in einem spezifischen Kontext. Auf diese Dimension wird nachfolgend näher eingegangen, indem die kommunikative Struktur der UNB untersucht und dargestellt wird.

Wie weiter oben bereits beschrieben (Abschnitt 7.3.1 und besonders 7.3.2) wird die UNB von den Beteiligten als Lernsituation bezeichnet und wahrgenommen. Linguistische Ansätze zur Analyse der Kommunikation von Lernsituationen im (Volkschul-)Unterricht, respektive Untersuchungen über Unterricht unter kommunikativen Gesichtspunkten und mittels linguistischer Methoden sind seit den Sechzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts verbreitet und etabliert (vgl. dazu die Übersicht in

BECKER-MROTZEK & VOGT 2001).²⁰⁴ Es stellt sich allerdings die Frage, ob und inwiefern die UNB kommunikativ gesehen einer Unterrichtssituation mit den entsprechenden kommunikativen Strukturelementen entspricht. Kommunikativ und formal (vor allem bedingt durch die Dialogsituation) könnte die UNB auch als Beratungssituation betrachtet werden. Die Beratung ist theoretisch und empirisch in verschiedenen Varianten und Kontexten (z.B. Arzt-Patientin, Sozialarbeiterin-Klient oder Verkäuferin-Kunde) eingehend erörtert und analysiert worden (HACKNEY & CORMIER 1993). Im Bezug auf die Schule hat MUTZECK (1989; 1995; 1996; 1999; 2000) verschiedentlich Möglichkeiten und Konzepte der Beratung von Lehrern vorgestellt; allerdings handelt es sich dabei um die Beratung von bereits ausgebildeten und amtierenden Lehrern im Berufsalltag entweder durch andere Lehrer oder durch spezifisch ausgebildete Berater oder Supervisoren. Die kommunikative Struktur der UNB unterscheidet sich aber in verschiedener Hinsicht von einer Beratungssituation (vor allem hinsichtlich der Beziehung der Gesprächspartner zueinander und der zentralen Beziehung der Gesprächspartner zum Gesprächsgegenstand), so dass die UNB bezüglich ihrer kommunikativen Struktur nicht einfach einer Beratungssituation gleichgesetzt werden kann.

Zuerst werden die Erwartungen der PraL und Stud an den Kommunikationsstil in der UNB auf der Grundlage der Befragung dargestellt. Dann wird die UNB als Gespräch anhand von kommunikativ-pragmatischen Kategorien situiert und definiert und anschliessend das sprachliche Handlungsmuster der UNB in der Sichtweise der linguistischen funktionalen Pragmatik betrachtet. In einem weiteren Abschnitt wird die UNB als Kommunikationssituation unter verschiedenen Gesichtspunkten und mittels diskurs- und gesprächsanalytischer Methoden untersucht. Ein besonderer Aspekt dabei ist die Beziehung zwischen PraL und Stud, wie sie sich in der Kommunikation und Interaktion in der UNB erweist. Die theoretischen Grundlagen zu den jeweils dargestellten Aspekten werden in den einzelnen Abschnitten zusammenfassend erörtert. Als Datenbasis für die Analyse der Kommunikationsstruktur dienten die schriftlich vorliegenden Transkriptionen von sechs UNB (Anhang 2).²⁰⁵

Erwartungen der PraL und Stud an den Kommunikationsstil in der UNB

Bereits bei der Darstellung anderer Aspekte der UNB ergab sich, dass der Kommunikations- und Interaktionsstil als sehr bedeutsam angesehen wurde (vgl. Tabelle 15 und 18). Sowohl in der Einschätzung der PraL wie auch der Stud ist der Kommunikations- und Interaktionsstil das meistgenannte Kriterium eines lernförderlichen Verhaltens in der UNB.

²⁰⁴ Eine erste Anregung zur empirischen Erforschung von Unterricht auf der Basis einer schriftsprachlichen Transkription von Unterricht findet sich bereits im Jahr 1867 bei Rudolf Hildebrand: «Mir fällt dabei ein, ob es nicht gut wäre, wenn in pädagogischen Zeitschriften zwischen den beliebten allgemeinen Erörterungen über Prinzipien und Theorien auch solche bestimmten Fälle in dieser und anderen Richtungen aus dem Schulleben mitgeteilt würden, in aller Wirklichkeit, wenn es ginge geradezu *nach stenographischer Niederschrift!* [Hervorhebung JS] Darüber liesse sich reden! Das würden alle lesen, nicht nur die, welche gerade die besprochene Theorie lieben oder bekämpfen, während andere sich wohl daran machen, aber bald gähnen.» (BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 10)

²⁰⁵ Die Erläuterungen und Angaben zu den Transkriptionen der UNB finden sich in Abschnitt 6.3.2 und im Anhang 2. Es handelt sich dabei um sechs Transkriptionen der Gesprächsebene von Videoaufnahmen von UNB, welche im Rahmen von verschiedenen Lehrpraktika zwischen einem PraL und je einem oder einer Stud geführt wurden.

Welche expliziten Erwartungen haben die PraL und Stud an den Kommunikationsstil in der UNB? Die in den offenen Antworten genannten Aspekte der wichtigsten Erwartungen an den Kommunikationsstil lassen sich (auffallend deutlich und klar) gemäss Tabelle 35 in vier Kategorien zusammenfassen.

Tabelle 35 : **Erwartungen an den Kommunikationsstil in der UNB**

Wichtigste Erwartung an den Kommunikationsstil	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Offenheit und/oder Ehrlichkeit	64	51
- Gleichberechtigung	18	36
- Konstruktiv, wertschätzend, positiv	23	13
- Sachlich, objektiv	13	9

Anmerkungen :

- Offene Fragestellung nach den wichtigsten Erwartungen an den Kommunikationsstil in der UNB ohne vorgegebene Antwortkategorien
- Kategorienbildung und Erfassung der frei und verbal formulierten Antworten nach inhaltlich-thematischen Merkmalen
- Prozentuale Erfassung der Anzahl Nennungen in der entsprechenden Kategorie
- PraL : N = 220; Stud : N = 295

„Offenheit“ und/oder „Ehrlichkeit“ ist das mit Abstand meistgenannte Kriterium; beinahe $\frac{2}{3}$ der PraL und $\frac{1}{2}$ der Stud nennen diesen Aspekt. Ungefähr je $\frac{1}{3}$ aller Nennungen enthält beide Aspekte, während „offen“ deutlich öfter allein vorkommt als „ehrlich“. Oft werden diese Punkte ergänzt mit Begriffen aus der Kategorie „wohlwollend“. Dies ergibt zusammen genommen die Erwartung an einen Kommunikationsstil, der geprägt ist von einer offenen, ehrlichen und gleichzeitig wohlwollenden Haltung.

Die beiden Kriterien „Gleichberechtigung“ sowie „konstruktiv, wertschätzend, positiv“ werden von Stud und PraL gegensätzlich gewichtet: Der Aspekt der Gleichberechtigung von PraL und Stud wird mit Ausdrücken bezeichnet wie „gegenseitiges Ernstnehmen, einander zuhören, Dialog zwischen beiden Partnern, gleichwertiger Austausch, gleiche Ebene“. Dies wird von 36% der Stud im Gegensatz zu 18% der PraL genannt. Dagegen erwähnen 23% der PraL, aber nur 13% der Stud Begriffe aus der Kategorie „konstruktiv, wertschätzend, positiv“, welche zusammenfassend als «pädagogisch-positiv» bezeichnet werden kann; Beispiele: „konstruktiv, aufbauend, förderorientiert, wertschätzend, wohlwollend, respektvoll, ermutigend, helfend, unterstützend“. Der tendenziell pädagogischen Haltung der PraL steht damit die Haltung und Erwartung der Stud gegenüber, als (Gesprächs-)Partner ernst genommen zu werden, auch hinsichtlich eigenen und allenfalls abweichenden Auffassungen und Meinungen über das Unterrichten.

Am wenigsten werden Begriffe genannt, welche einen Kommunikationsstil als „sachlich und objektiv“ (weitere Bezeichnungen dafür lauten „analysierend, präzise“) kennzeichnen: 13% der PraL und 9% der Stud erwarten diese Eigenschaften.

Die von sehr vielen PraL und Stud genannten Aspekte „Offenheit und Ehrlichkeit“ sind Qualitäten einer spezifischen Kommunikation. Offenheit und Ehrlichkeit können primär dann wichtig werden, wenn es in einem Gespräch um ein Feedback und um Kritik geht, wenn Wertungen, Beurteilungen und Meinungen geäußert und ent-

gegen genommen werden, wenn Gutes und Schlechtes im Verhalten von Menschen in der Wahrnehmung von anderen genannt wird. Insofern lässt die Häufigkeit der Nennung von Begriffen aus dieser Kategorie darauf schliessen, dass die Kommunikationspartner von einem derartigen Gesprächstyp ausgehen, was dem evaluativen Charakter der UNB entspricht. Die PraL möchten in der UNB „*offen und ehrlich*“ sagen können, wie sie den Unterricht beurteilen, und die Stud ihrerseits erwarten auch eine dementsprechende Kommunikation. Den PraL ist es zudem wichtig, dass sie dies nicht primär möglichst objektiv und sachlich, sondern vielmehr pädagogisch, d.h. förderorientiert, konstruktiv-wohlwollend tun möchten – ein Kommunikationsstil, der von den Stud nicht gleichermassen erwartet wird. Im Interaktions- und Kommunikationskonzept der «Themenzentrierten Interaktion» bezeichnet COHN die Verbindung von Offenheit / Ehrlichkeit mit einer pädagogisch-lehrhaften Grundhaltung als «selektive Offenheit», respektive als «selektive Authentizität» (COHN 1975, 125; COHN 1984, 363/364). Diese spezifische Haltung – die für Interaktions- und Kommunikationssituationen wie die UNB sehr wichtig sein kann – wird allerdings weder von den PraL noch von den Stud genannt.

Der von den PraL und Stud erlebte Kommunikationsstil in der UNB entspricht gemäss einer entsprechenden Fragestellung bei 95% der PraL und 86% der Stud den Erwartungen; 4% der PraL sowie 13% der Stud geben allerdings an, dass ihre Erwartungen an den Kommunikationsstil nicht erfüllt wurden. Vor allem die erfahrenen PraL wissen aus sehr vielen UNB, wie die Kommunikation in einer UNB ungefähr verläuft oder verlaufen sollte und wie sich Stud in der UNB üblicherweise kommunikativ verhalten. Dementsprechend sind vermutlich ihre Erwartungen von den Erfahrungen geprägt, was bei den Stud von ihren Voraussetzungen her anders ist: Sie sind in ihren Erwartungen eher noch offen und haben u.U. idealistischere Vorstellungen, was dann (bei immerhin 13% der Stud) zu entsprechenden Enttäuschungen führen kann.

Das sprachliche Handlungsmuster der UNB in der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik

Die Sichtweise und Begrifflichkeit der funktionalen Pragmatik ermöglichen es, das weiter oben analysierte und beschriebene prototypische Muster der UNB (Abschnitt 7.2.2., «Strukturelle Elemente und prototypischer Verlauf der UNB») aus linguistiskommunikationswissenschaftlicher Perspektive zu analysieren. Dabei muss zunächst festgestellt werden, dass überhaupt ein derartiges Muster nachgewiesen werden kann. Das dargestellte prototypische Muster der UNB besteht effektiv aus einer «Folge von sprachlichen Äusserungen als Mittel zur Erreichung eines bestimmten Zweckes». Genauso wie EHLICH & REHBEIN (1986) typische Elemente spezifischer kommunikativer Unterrichtsmuster rekonstruieren und beschreiben konnten (vgl. BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 39-36), sind in der UNB sechs typische sprachliche Phasen oder Einheiten²⁰⁶ erkennbar, welche insgesamt auf der Makroebene²⁰⁷ struk-

²⁰⁶ Die sprachlichen Einheiten in der UNB werden weiter unten auch unter diskursanalytischen Gesichtspunkten thematisiert.

²⁰⁷ HENNE & REHBOCK (1982, 20) definieren die Makroebene in der Gesprächsanalyse durch die Kategorien der verschiedenen Gesprächsphasen, wie sie in diesem Abschnitt dargestellt werden. Die mittlere Ebene ist gekennzeichnet durch die Kategorien Gesprächsschritt («turn»), durch den Sprecherwechsel («turn-

turell ein «sprachliches Handlungsmuster» darstellen. Grundsätzlich wird dabei unterschieden (a) die Gesprächseröffnung, (b) die Gesprächs-«Mitte» mit der Entfaltung des Hauptthemas, (c) die Gesprächsbeendigung und allenfalls (d) sogenannte «Gesprächsränder» (Nebenthemen, Episoden) (nach HENNE & REHBOCK 1982, 20). Die sechs Phasen oder Einheiten des Musters in der UNB sind:

- (1) Einleitung: Befindlichkeit und Rückblick des Stud
- (2) Kritik des PraL: Positives und Negatives
- (3) Erläuterung oder Analyse
- (4) Verbesserungsvorschläge, Tipps und Anregungen
- (5) Schlussfolgerungen für das Verhalten des Stud
- (6) Abschluss: Ausblick auf nachfolgende Lektionen

Ein Überblick und Vergleich des kategorialen Systems von HENNE & REHBOCK mit dem Muster der UNB zeigt, dass es in der UNB gesprächsanalytisch identifizierbare Phasen gibt, welche innerhalb der UNB vergleichbare Funktionen wie die Kategorien auf der Makroebene des gesprächsanalytischen Systems haben. Die Gesprächssituation in der UNB unterscheidet sich aber insofern von üblichen Gesprächen, als sich die Gesprächspartner der UNB (PraL und Stud) bereits vorher – während des Unterrichts der Stud – begegnen und die Gesprächseröffnung in der UNB deshalb eine spezifische «Brückenfunktion» zwischen dieser ersten Begegnungsphase und dem eigentlichen Gespräch als dem Besprechen des Unterrichts hat. Auch der Abschluss der UNB ist eine situationsspezifische Gesprächsbeendigung, indem üblicherweise wiederum die Verbindung zu den nachfolgenden Lektionen im Sinne eines Ausblickes hergestellt wird.

Anhand der transkribierten Beispiele von UNB (Anhang 2) werden nachstehend beispielhaft typische Sequenzen zum kommunikativen Muster der UNB dargestellt.

Ad (1), Einleitung: Die jeweils erste Äusserung des PraL in den Beispielen lautet:

- „Michael, dir ist jetzt ein bisschen wohler; du hast recht gezittert vor dieser Lektion, wie es ja eigentlich normal ist, weil die Situation doch schon ein bisschen eine andere war. Jetzt möchte ich mal fragen: Wie fühlst du dich so nach dieser Lektion? Wie hast du das Gefühl, wie ist es gegangen?“ (UNB 1)
- „Würdest du mal sagen, wie du diese Stunde erlebt hast, zuerst mal?“ (UNB 2)
- „Gut also. Wir haben an diesem Morgen zwei Lektionen gehabt, zuerst Englisch, und nachher Französisch. Jetzt möchte ich mal von dir hören, wie das gegangen ist, wie du es erlebt hast, diese beiden Lektionen. Fangen wir mal mit dem Englisch an.“ (UNB 3)
- „Diese Deutschstunde – wie ist das für dich gelaufen?“ (UNB 4)
- „Roger, die Deutschstunde, die du gehalten hast, was hast du für einen ersten Eindruck?“ (UNB 5)
- „Die erste Lektion war eine Mathematikstunde... (S: Ja, genau), die wir zusammen angesetzt haben, und zwar war das Schwergewicht «Üben». Jetzt würde es mich mal interessieren, wie es dir in dieser Stunde ergangen ist, wie du dich gefühlt hast.“ (UNB 6)

Alle sechs PraL zielen mit ihrer ersten Aussage im Sinne einer Sprechaufforderung darauf, dass der Stud sich zu seiner Befindlichkeit (Gefühle, Erleben) und/oder zu seinen Eindrücken zur vorangegangenen Lektion äussert. Es sind insgesamt kurze Aussagen; drei PraL (UNB 2, 4, 5) beschränken sich auf einen einzigen auffordernden Satz, die drei andern PraL machen zuerst noch Feststellungen zur Situation des Stud (UNB 1) oder zur Abfolge der Lektionen (UNB 3 und 6) und fordern den Stud anschliessend auf, sich zu äussern.

Gesprächsanalytisch interessant ist die Thematik dieser typischen Gesprächseröffnung. Die Frage nach dem persönlichen Befinden – in der UNB einseitig vom PraL an die Stud gerichtet – ist kongruent mit der Eröffnung eines Alltags-Gesprächs zwischen zwei Gesprächspartnern, die sich mehr oder weniger gut kennen und nach der Begrüssung fragen: «Wie geht's dir denn?» Insofern entspricht die erste Phase des Verlaufsmusters der UNB kommunikationspsychologisch gesehen einer elaborierten Eröffnungsphase in einem Alltagsgespräch. Ein weiteres Indiz dafür, dass die erste Frage/Gesprächsaufforderung nach dem Befinden der Stud «bloss» eine Funktion als Gesprächseröffnung hat, kann darin gesehen werden, dass die Befindlichkeit der Stud kaum je das *Hauptgesprächsthema* der UNB ist und dementsprechend auch kaum je zentral thematisiert und eingehend besprochen wird.

Die Stud nehmen in ihren Antworten Bezug auf diese Aufforderungen, wenn auch nicht alle gleich. In den Beispielen 1, 4, 5 reagieren die Stud unmittelbar auf die Frage nach der Befindlichkeit. Die Stud in UNB 2 überlegt, wird dann aber vom PraL sofort gedrängt, «*vielleicht mal der Reihe nach zu gehen*»; der PraL wartet nicht, bis die Stud ihrem Empfinden gemäss antwortet. Mit dieser nachträglichen zweiten Aussage beeinflusst er nicht nur den Inhalt (Erleben der Lektion aus der Sicht der Stud), sondern zusätzlich die Struktur (chronologische Reihenfolge) der Antwort der Stud. Die Stud in UNB 3 reagiert auf den eher sachlich-nüchternen Tonfall des PraL, indem sie auf die Erwähnung des Faches Englisch Bezug nimmt und auf denjenigen Teil der Frage des PraL, in welcher er das Lektionsgeschehen anspricht «*... wie das gegangen ist*» sowie auf den Nachsatz «*Fangen wir mal mit dem Englisch an*», und nicht auf den zweiten Teil der Frage «*wie du es erlebt hast*». Interessant ist die Reaktion des Stud in UNB 6, der sofort von einer Unterrichtssituation zu Beginn der Lektion zu erzählen beginnt, welche er als «*ein bisschen chaotisch*» empfand und nachher schildert, wie es weiterging. Der PraL insistiert und betont noch zweimal das Wort «Gefühl», zu welchem er eine Antwort erwartet. Aber der Stud beschreibt nochmals die bereits von ihm erwähnte Eingangssituation, welche dann eingehender analysiert wird.

Ad (2), Kritik des PraL / Positives und Negatives: Das Anbringen von Kritik ist unter kommunikativen Gesichtspunkten eine bedeutende Veränderung in der Struktur der UNB. Während der PraL in der Einleitungsphase nach seiner Aufforderung primär der zuhörende Gesprächspartner ist und vor allem die Stud sprechen, wird er in dieser zweiten Phase zum Form und Inhalt bestimmenden Sprecher, indem er seine Beurteilung mitteilt:

- „*Ich habe ein sehr gutes Gefühl gehabt von dieser Stunde.*“ (UNB 6)
- „*Aber ich möchte... Mich hat das eine gute Lektion gedünkt...*“ (UNB 1)
- „*Gut. Also... Der Einstieg dünkte mich gut mit dieser Folie.*“ (UNB 4)
- „*Ich würde vorschlagen, dass wir mal die Lektion durchgehen. Ich habe mir verschiedene Dinge notiert, die mir aufgefallen sind.*“ (UNB 3)

- „Mhm, wollen wir vielleicht mal die einzelnen Teile ein wenig anschauen...“ (UNB 5)
- „[...] Der erste Auftrag – das hast du ja vorhin angetönt – was war dort klar und was nicht; was denkst du? Oder wie, wie würdest du den ersten Auftrag – das war ja diese Gruppenarbeit – wie würdest du den..., kannst du den nochmals beurteilen?“ (UNB 2)

In den beiden ersten Beispielen (UNB 6 und 1) äussert sich der PraL zuerst zu seinem pauschalen Gefühl zur Lektion, indem er seinen Gesamteindruck („sehr gutes Gefühl“, „gute Lektion“) wiedergibt. Diese erste Rückmeldung hat eine spezifische kommunikative Funktion, indem sie das nachfolgende Gespräch von einem allenfalls bei den Stud vorhandenen Druck entlastet. Die Stud sind im Praktikum gemäss den Vorgaben der Ausbildungsinstitution in einer Bewährungs- und Beurteilungssituation, und sie möchten deshalb vom PraL in der UNB auch vernehmen, wie er die Lektion beurteilt. Wenn dies erst am Schluss der UNB geschieht, ist zumindest ein Teil der kommunikativen Aufmerksamkeit der Stud darauf gerichtet, in den Äusserungen und Signalen des PraL eine Beurteilungstendenz herauszuhören. Der PraL kann mit seiner ersten qualifizierenden Aussage dieser spezifischen Erwartung der Stud entgegenkommen. In den weiteren Beispielen (UNB 4, 3 und 5) machen die PraL (noch) keine zusammenfassende Beurteilung, sondern sie äussern sich zu einzelnen Sequenzen und Aspekten der Lektion (beispielsweise vorerst zum «Einstieg» in UNB 4, zu chronologisch notierten «verschiedenen Dingen» in UNB 3 und zu «einzelnen Teilen» in UNB 5). In diesen Beispielen werden die beiden Phasen (2) Kritik und (3) Erläuterung/ Analyse, miteinander verbunden. Im letzten Beispiel teilt der PraL seine Kritik nicht direkt mit; er lässt vielmehr die Stud die entsprechende Sequenz aus der Lektion selbst kritisieren – womit hier allerdings ebenfalls kommuniziert wird, dass der PraL diesen Auftrag eher negativ beurteilt. (Später bringt dieser PraL seine Kritik dann tatsächlich auch noch explizit an.)

Die PraL kommunizieren ihre Kritik oft, indem sie die Wendung „mich dünkt...“ verwenden²⁰⁸ (in den UNB 2 bis 5 durchschnittlich 7,5 mal, in den UNB 1 und 6 je 1 mal):

- „Mich hat das eine gute Lektion gedünkt.“ (UNB 1)
- „Mich dünkte auch die Überleitung schön, die du gemacht hast.“ (UNB 2)
- „Sie haben dann von sich aus gesagt, sie möchten es nochmals hören, das hast du aufgenommen, das dünkte mich richtig...“ (UNB 3)
- „Das dünkt mich an sich überhaupt nicht negativ, sondern sehr positiv, wenn wir auch mal hinstehen und etwas bieten.“ (UNB 4)
- „Man hatte nicht den Eindruck, dass irgend jemand blossgestellt wird, dass er ausgestellt würde, also das dünkt mich mal ganz, ganz wichtig.“ (UNB 5)

Das Verb «dünken» wird in der deutschen Sprache ausschliesslich in Verbindung mit einem Personalpronomen (hier «mich», d.h. «mich dünkt») gebraucht. Dies verstärkt den Aspekt des Subjektiven: Die PraL bringen damit zum Ausdruck, dass nach ihrer persönlichen Beurteilung etwas „gut“, „schön“, „richtig“, „positiv“, „wichtig“ (Beispiele aus den obigen Zitaten) ist. Aus der linguistischen und psychologischen Perspektive betrachtet kann dies als Indiz dafür gelten, dass sich die PraL in

²⁰⁸ Die Formulierung wurde absichtlich aus dem berndeutschen Dialekt übernommen und beibehalten. Dort meint das Wort «dünke»/ «dünke» (heute eher verbreitet, früher Stadt-Berndeutsch) oder «düeche» (Land-Berndeutsch) dasselbe wie «dünken, scheinen» (VON GREYERZ & BIETENHARD 1981, 98).

ihrer Beurteilung auf ihre eigenen Erfahrungen, auf ihre subjektiven Theorien abstützen und kaum je auf wissenschaftlich-theoretische Erkenntnisse oder Konzepte. Als qualifizierender Ausdruck wird (durchschnittlich 9 mal pro UNB) „gut“ (oder gelegentlich auch „sehr gut“) verwendet, womit die Stud – quasi dem Schul-Usus entsprechend – mitgeteilt erhalten, dass die jeweils besprochene spezifische Verhaltensweise oder Situation vom PraL als «ok» und «in Ordnung», als richtig und angemessen eingeschätzt wird. Sinngemäss wie eine Begründung dafür, dass etwas als gut qualifiziert wird, folgt oft eine kurze Beschreibung der entsprechenden Verhaltensweise oder Situation:

- „Es dünkte mich gut. Du hast überall... Der Einstieg war Wiederholung, und dann gingst du dort gerade sehr schön auf das Thema ein: «Jetzt machen wir eine Frontpage!» Du konntest das dort von der Wandtafel hernehmen, es war ein fliessender Übergang, sie waren sehr motiviert.“ (UNB 2)
- „Was mich gut dünkte, ist, dass du die Stunde nicht einfach ausfransen liessst, dass du sie [die Schüler] nachher am Schluss hineingenommen hast, ein Teil hat ja draussen gearbeitet, ein Teil hat drinnen gearbeitet, dass du ihnen das Programm für den Rest der Woche erklärt hast, dass du ihnen gesagt hast, morgen gebe es noch eine Theorie für diejenigen, die es brauchen würden auf die Probe hin, das finde ich gut.“ (UNB 3)

Ad (3), Erläuterung oder Analyse: In dieser Phase greift der PraL verschiedene Punkte aus der Lektion auf, die eingehender besprochen werden sollen. Diese Phase wird in den Beispielen vom PraL mit folgenden Formulierungen eröffnet:

- „Ja also, wenn wir auf die Folie zu sprechen kommen...“ (UNB 1)
- „Also das ist... Ich möchte bei dieser Stunde darauf eingehen, die Aufmerksamkeit von allen Schülern zu haben. Oder, wir hatten ja am Anfang diesen Auftrag...“ (UNB 2)
- „Ich möchte vielleicht grad anfangen, wie wir es abgemacht haben, mal zu deinem Auftreten, oder? Ehm... Bei der Englischlektion fiel mir auf...“ (UNB 3)
- „Was mir dort dann aufgefallen ist: Bei den Antworten, die dann von den Schülern kamen, die waren sehr kurz...“ (UNB 4)
- „Also, du hast dir dort selbst ein Ei gelegt! Ich hätte das stehen lassen, was jemand gesagt hat: «Das konjugierte Verb steht am Schluss.» [...] Das ist eine Faustregel, die gilt nicht immer. Aber weisst du...“ (UNB 5)
- „Ja, es war eine schwierige Stunde, und man musste improvisieren. Dir fehlt jetzt vielleicht einfach die Routine...“ (UNB 6)

Mit Ausnahme von UNB 5 leitet der PraL mit diesem Satz eine Sprechsequenz ein, in welcher er – im Sinne der eingehenden Erläuterung – verhältnismässig lange und ohne grössere Unterbrechung selbst spricht (ungefähre Anzahl Wörter dieses Sprechabschnittes in den einzelnen UNB: 480 - 230 - 1'250 - 410 - 290 - 350). Von der kommunikativen Struktur her gesehen bedeutet das, dass der PraL hier – ähnlich wie im Unterricht, wenn er als Lehrer referierend einen Sachverhalt erklärt –, in der Rolle desjenigen ist, der von sich aus zusammenhängend etwas darstellen will. Auffallend deutlich ist dies in UNB 3 erkennbar, wo der PraL mit dieser Sequenz über einen Drittel (d.h. etwas mehr als acht Minuten) der gesamten Dauer der UNB en bloc für seine Erläuterungen im Rahmen dieser Phase beansprucht.

Ad (4), Verbesserungsvorschläge: Konkrete Hinweise, Tipps und Anregungen werden oft unmittelbar mit den Erläuterungen zu einem problematischen Unterrichtsverhalten verbunden und in diesem Sinn in das Gespräch eingestreut:

- „Das soll ja das Wesen der Folie sein: Dass man sie zuerst mal lesen kann. Was (du) wahrscheinlich nicht tun solltest ist: mit den Fingern und mit der Hand darum herum fahren. [...] Da kannst du mit so einem Stift...“ (UNB 1)
- „Eben, um wieder auf diesen Punkt zu kommen: Wie könnte man das mehr einbinden? Du hast nachher... Ich habe mir dann dort überlegt: Wie wäre es, wenn sie jetzt den Text hätten, und der kam ja dann. Man hätte vielleicht hier eine Phase einbauen können, in der man...“ (UNB 2)

Linguistisch interessant ist, dass die PraL oft mit Modalverben und im Konjunktiv sprechen („ich hätte...“, „ich würde...“, „man könnte...“ usw.),²⁰⁹ wenn sie ihre Vorstellungen von Handlungsalternativen formulieren. Modalverben²¹⁰ dienen grammatikalisch gesehen per definitionem dazu, ein Geschehen sprachlich zu verändern, zu modifizieren und damit z.B. eine Möglichkeit oder eine Erfordernis auszudrücken; dieser grammatikalische Sachverhalt entspricht dem vom PraL Gemeinten: Die besprochenen Verhaltensweisen sollten nach der Aussage des PraL verändert, modifiziert werden. Mit dem Konjunktiv²¹¹ lassen sich vorgestellte oder gedachte Verhaltensweisen sprachlich kennzeichnen; auch diese grammatikalische Form findet ihre Entsprechung darin, wie sich der PraL ausdrückt: Er stellt sich vor, wie er – anstelle des Stud – sich in dieser Unterrichtssituation verhalten *hätte*, was er machen *würde*. Die hier vom PraL gewählte grammatikalische Form des Konjunktiv zeigt, dass der PraL von – zunächst nur vorgestellten, noch nicht realisierten – *Handlungsalternativen*, von weiteren und anderen Möglichkeiten spricht.²¹²

Die linguistische Grundstruktur der Formulierung des PraL lautet sinngemäss: «An deiner Stelle würde/hätte ich...».

- „Der einzige Einwand, den ich dort habe, das ist die Rhythmisierung, nicht zu schnell vorwärts gehen, also dort hätte ich sicher noch ein oder zwei Schritte eingeschaltet mit diesem Hörverstehen...“ (UNB 3)
- „Ich habe mir dann dort überlegt: wie wäre es, wenn sie jetzt den Text hätten, und der kam ja dann. Man hätte vielleicht hier eine Phase einbauen können, in der man... eben, eine zusätzliche Schüleraktivität hereingebracht hätte. Dass man zum Beispiel gesagt hätte: Wir machen jetzt grad Gruppen, und jede Gruppe macht...“ (UNB 4)
- „Aber weisst du, als erstes Erkennungszeichen hätte ich das mal stehen lassen.“ (UNB 5)
- „Und genau das wäre elegant gewesen. Du hattest drei Beispielsätze. Schnell aufteilen,

²⁰⁹ Dieser Sachverhalt trifft sowohl für die Transkription der Äusserungen in die Schriftsprache zu wie auch für die Originalformulierungen im (berndeutschen) Dialekt: „I hätti däm gseit, är söui luter rede“ oder „Y so nem ne Fau würd ig es Bischpiu mache“ oder „Das chönnt me ganz guet o a d' Wandtafele schrybe“.

²¹⁰ Modalverben sind «Verben, die in Verbindung mit einem Infinitiv ein Sein oder Geschehen modifizieren» (Duden, Fremdwörterbuch)

²¹¹ Der Konjunktiv ist eine «Aussageweise der Vorstellung, Möglichkeitsform» (Duden, Fremdwörterbuch)

²¹² In einer Studie von STRONG & BARON (2004) wurde untersucht, wie Lehrer-Mentoren jungen Lehrern in der Berufseinführungsphase bei Mentoring-Gesprächen pädagogisch-didaktische Vorschläge und Anregungen machten. Dabei zeigte sich, dass derartige Anregungen am häufigsten in der Möglichkeits- oder Bedingungsform gemacht oder in entsprechende Formulierungen eingebettet wurden. Die Anregungen enthielten zudem sprachlich öfters Wörter wie «perhaps, maybe, might, could, wonder.»

Vorschläge von dieser Gruppe und von jener Gruppe, und das hätte auch die Möglichkeit gegeben, dass vielleicht die eine Gruppe zwei Beispiele gehabt hätte, die (andern) hätten zwei Beispiele gehabt, unterschiedliche, und jene hätten auch zwei Beispiele gehabt. Und dann hättest du eigentlich auch zu Kleist kommen können, ganz am Schluss.“ (UNB 5)

- *„Wenn du nun damit angefangen hättest, hätten die Schüler nicht gewusst, worum es genau geht, aber so einzelne Teile hätten sie gewusst, und du hättest sagen können: Schaut, wir schauen jetzt einen Film...“ (UNB 6)*
- *„Wenn du das vorangestellt hättest, dann hätten sie vielleicht weniger auf das Pink des Neonschriftzuges geschaut im Video, sondern sie hätten ein bisschen genauer gewusst, was das ist. Also den Beobachtungsauftrag, den hättest du vorher hereingeben können, respektive du hättest ihnen das Ziel dieser Lektion – ohne dass sie es genau gemerkt hätten – vorgängig bekannt gegeben, und das Video wäre zu einem Hilfsmittel geworden, um dieses Ziel zu erreichen.“ (UNB 6)*
- *„Anstatt, dass man das nun entwickelt hätte oder erarbeitet, hätte man auch diese beiden auf ein Blatt (kopieren) können und die Schüler schreiben lassen. Du hättest sie im verbleibenden Rest der Stunde vermutlich nicht erarbeiten können; das hätte nicht gereicht. Aber dort hätte jeder «an die Säcke» müssen.“ (UNB 6)*

Diese Phase hat im gesamten Gesprächsverlauf der UNB den Charakter eines Kulminationspunktes: Nach der Einleitung und der Sichtung des Positiven und Negativen qua «Problemstellung, Auslegeordnung» und den Erläuterungen dazu folgen nun hier praxiserprobte Lösungsvorschläge.

Gemäss der Klassifikation von Gesprächsaussagen nach ALT (1994, 35-81)²¹³ unterscheiden sich die Aussagen des PraL in den Phasen (2) und (3) von denjenigen in der Phase (4) der UNB. Bei der Feststellung von Positivem und Negativem sowie den dazugehörigen Erläuterungen und Analysen überwiegen die «informativen Aussagen» (ebd., 34-36). Auch wenn es sich um «Hypothesen über bestimmte Aspekte der Wirklichkeit» (ebd., 34) oder um subjektive Wahrnehmungen oder Beobachtungen der Wirklichkeit handelt, so werden informative Aussagen in einer Kommunikation üblicherweise entgegengenommen, ohne dass man sie weiter überprüft. In der Phase der Darstellung von Handlungsalternativen macht der PraL dagegen eher «normative Aussagen» (ebd., 37-39), indem er sagt, wie das unterrichtliche Handeln eines «guten Lehrers»²¹⁴ sein sollte. Ein bestimmtes Verhalten – dasjenige des Stud in der Praktikumslektion – wird einem andern Verhalten – dasjenige, das der PraL im Gespräch darstellt – gegenübergestellt, wobei das zweite in der Regel als besser angenommen wird. Dieses Vorgehen impliziert eine Orientierung an spezifischen Normen, nämlich an den Normen und Erfahrungswerten²¹⁵ des PraL. «Während informative Aussagen die Welt darstellen, wie sie vermutlich ist, geht es bei normativen Aussagen um das Problem, wie die Welt sein *sollte* und wie Menschen handeln *soll-*

²¹³ ALT (1994) unterscheidet neben den «informativen» und «normativen» Aussagen auch noch «Aussagen über die Mittel» (Massnahmen und Verhaltensweisen, um etwas zu erreichen) und «Meta-Aussagen» (als Aussagen über Aussagen).

²¹⁴ Vgl. dazu die weit herum – namentlich auch in der Lehrer-Grundausbildung – geführten Diskussionen und Erörterungen über die «gute Schule» und den «guten Lehrer», welche auch in der UNB dazu verleiten mögen, das Unterrichten und Lehrerverhalten primär unter normativen Gesichtspunkten zu betrachten.

²¹⁵ Vgl. dazu die «Maximen» sowie die «Normen und Werte» in der Klassifikation der Wissensarten von SHULMAN.

ten» (ALT 1994, 37). Informative Aussagen könnten sich allenfalls als unzutreffend oder falsch erweisen, normative Aussagen dagegen sind an sich weder wahr noch falsch. In den hier vorliegenden Beispielen von UNB werden weder die «informativen Aussagen» noch vor allem die «normativen Aussagen» der PraL in Frage gestellt. Die Stud akzeptieren und übernehmen – zumindest oberflächlich –, was ihnen der PraL in der UNB mitteilt.

Formal gesehen wird aus den vorliegenden Videoaufnahmen und deren Transkriptionen nicht eindeutig klar, ob die vom PraL in der UNB sprachlich skizzierten Handlungsalternativen allenfalls nur im Sinne eines Diskussionsbeitrages und damit hypothetisch gemeint sind (sinngemäss: «Wenn ich mir die Unterrichtssituation jetzt im nachhinein überlege, so denke ich, man könnte...»), oder ob der PraL nicht vielmehr der Meinung ist, als erfahrener Lehrer hätte er sich in jener Situation sicherlich anders verhalten. Aus dem Gesamtverlauf der UNB (siehe nachfolgende Phase) sowie aus den sprachlichen Reaktionen der Stud kann allerdings vermutet werden, dass die Äusserungen der PraL weniger als Diskussionsbeiträge, sondern eher als Handlungsaufforderungen zu verstehen sind.

Ad (5), Schlussfolgerungen/Konsequenzen für das Verhalten des Stud: In dieser Phase wendet sich der PraL als Sprecher an den Stud in dessen Rolle als Zuhörer / Empfänger und formuliert mit einem tendenziell imperativen Charakter, was aus der UNB zu lernen ist. Die Schlussfolgerungen werden grammatikalisch nicht mehr im Konjunktiv, sondern im Indikativ oder gar im Imperativ formuliert. Das lässt darauf schliessen, dass das vom PraL Gesagte nicht einfach als unverbindliche Anregung – ‚à prendre ou à laisser‘ – aufzufassen ist, sondern im Sinn einer Verbesserung des unterrichtlichen Handelns vom Stud tatsächlich zu übernehmen ist:

- „Fange erst wirklich mit den Erklärungen an, wenn die Klasse absolut still ist.“
(Die Stud wiederholt halblaut für sich: „...still ist.“). [...] „... einfach, dass es ganz ruhig ist und nicht im Lärm untergeht, dass du sicher bist, dass wirklich jeder das mitbekommen hat. Das ist so etwa das, was ich so eigentlich aus dieser Stunde entnehmen konnte.“ (UNB 3)
- „Das hast du schon angesprochen: dass die ganze Lektion ziemlich lehrerzentriert war, und es dünkt mich jetzt auch die Folgerung daraus: für die nächste musst du schauen, dass dort die Schüleranteile... erhöht werden.“ (UNB 4)
- „Noch zwei, drei kleine Dinge, die ich dir eigentlich auch für die nächste Stunde aufgeben möchte. Probiere zu verhindern, dass du nicht, wenn du zu einem neuen Teil überleitest, das «ok» brauchst. [...] Probiere das wegzunehmen. Das ist mal das Eine. Das Zweite: Fragen, wenn du die formulierst, sind die oft sehr, sehr, sehr eng, so dass sie quasi nur noch mit einem Wort antworten können. Probiere die Fragen offener zu formulieren; damit es nicht nur ein Abfragen ist.“ (UNB 5)
- „...wir wollen ja daraus lernen: Wenn du das nächste Mal ein Video zeigen willst – das wirst du ja wieder machen –, dann sollen die Schüler v o r h e r wissen, worauf es ankommt.“ (UNB 6)
- „Arbeitsaufträge sind das A und O. Es gibt ganz lange, komplizierte, die für eine ganze Stunde reichen; in diesem Fall gibst du sie schriftlich, das ist klar, mit denselben Kriterien, alles muss drin sein. Darüber habt ihr ja in der Didaktik sicher gesprochen. Und wenn du sie mündlich gibst: kurz, präzis und genau.“ (UNB 6)

- „Und jetzt würden wir das vielleicht für eine nächste Stunde von Anfang an gerade als Leitmotto nehmen: Ich will möglichst wenig machen, also wenig aktiv sein. Und ich will mal eine Stunde machen, in der die Schüler möglichst aktiv sind. Ich will passiv sein, und sie sollen aktiv sein.“ (UNB 6)

Wenn vom Lernen in den Lehrpraktika etwa als einem Lernen mittels «Unterrichtsrezepten» gesprochen wird: In dieser Phase der UNB wird von den PraL öfters in einem solch rezeptartigen Stil kommuniziert. Das Besprochene, d.h. das zuvor mehr oder weniger ausführlich Problematisierte, Kritisierte und Analysierte wird hier «auf den Punkt gebracht», indem der PraL seine Beobachtungen, respektive die Konsequenzen daraus in der Form von klaren Verhaltensanweisungen mitteilt.

Ad (6), Ausblick auf die nachfolgenden Lektionen: Diese letzte Phase des Gesprächs zwischen PraL und Stud hat die Funktion, inhaltliche, methodische und organisatorische Punkte für die Fortsetzung des Unterrichts im Praktikum zu klären und zu vereinbaren. Vor allem in den Lehrpraktika am Schluss der Ausbildung ersetzt diese Phase meist sogar eine eingehendere Vorbesprechung oder gemeinsame Planung. Dieser Teil kann u.U. sehr pragmatisch und kurz sein:

- [PraL] „Und jetzt käme dann da noch dieses Blatt da; das könntest du morgen noch rasch mit ihnen anschauen. (Stud: Ja, das kann ich.) Vielleicht auch einen Tipp geben, wie man das ausrechnet. Aber ich kann dir dort nicht helfen. Ich weiss nicht genau, wie es geht, ich bin nicht Mathematiker. [...] So, das wär's eigentlich.“ (UNB 2)
- [Stud] „Vielleicht könnte man das mit der Auswertung der Gründe in der nächsten Stunde so machen, dass immer zwei – sie sollten es ja dann gemacht haben –, dass immer zwei das für die andern sozusagen auswerten, wie sie das gemacht haben, je pro Grund. Dass nicht ich nachher wieder wiederholen muss, [PraL: Ja...] vorne hinstehen und nachher sagen: Du den ersten Grund [PraL: Genau.], du den zweiten [PraL: Ja.] und so.“ (UNB 4)

Im folgenden Beispiel überlegen der PraL und die Stud in einem Dialog quasi laut nachdenkend gemeinsam, wie die nachfolgende Lektion im Sinn der Konsequenzen aus der UNB gestaltet werden könnte. Diese Gesprächssequenz steht auch als Beispiel dafür, wie die Unterrichtsnachbesprechung in eine – wenn allenfalls auch vorerst nur kurze – Unterrichtsvorbesprechung übergehen kann.

- PraL: „Wie willst du es morgen weitergestalten, wie läuft das jetzt weiter im Franz, was hast du dir vorgestellt?
Stud: „Also morgen im Franz, habe ich gedacht, dass ich nur mit denjenigen arbeite, welche die Repetition wollen, (PraL: Mhm.) Gérardif, Imparfait, (PraL: Mhm.) und dass ich einerseits zuerst an der Tafel, also, aber auch wieder von ihnen erklären lasse, dass mir zum Beispiel jemand erklärt: wie mache ich ein Imparfait, wie beginne ich, die einzelnen Stationen, (PraL: Mhm.) zuerst Grundform, dann konjugiere ich es, (PraL: Mhm.) Endung abschneiden und so. (PraL: Mhm, mhm.) Und dass ich nachher mit denjenigen, die wiederum dabei bleiben wollen, Übungen mache, ein Übungsblatt mache, so ähnlich wie dann die Probe sein könnte, (PraL: Gut.) damit sie das Schema ein bisschen sehen...“
PraL: „...Wie eine Art Vorprobe, finde ich gut, ja, eventuell mit Lösungsblatt, wo sie wirklich selbständig überprüfen können.“

- Stud: „Ja, aber das ist wirklich für diejenigen, die das wollen, nicht so, dass ich die ganze Klasse nach vorne nehmen würde.“
- PraL: „Finde ich auch richtig so. Und die andern würden weiterhin am Wochenplan arbeiten, es kommen wieder einige mündlich dran, ich kann auch einen Teil davon übernehmen, morgen sind es glaub' ich nur drei. Bei denjenigen, die so ein bisschen Mühe haben mit dem Arbeiten, muss man einfach ganz klar sagen: was machst du, was machst du, (Stud: Mhm.) und zur Pflicht erklären, dass sie es nach der Stunde zeigen, sonst verträdeln sie die Zeit, und dann kommt das Stöhnen, sie hätten viel zu viel zu tun, (Stud: Mhm.) das ist immer dasselbe.“
- Stud: „Bei Immanuel weiss ich nicht, weil ich weiss nicht, was er macht. (PraL: Mhm.) Er sagt, er mache mündlich, aber er ist gleichwohl... Als ich kam, ... (PL: Ja...) dass er nur herum...“
- PraL: „...Ja, dann müsstest du ihn morgen grad mal nehmen, sagen: Immanuel, was machst du in dieser Lektion, und wenn er wieder wieder mündlich machen will, ihm sagen: Du, das hast du schon gestern gemacht, jetzt will ich, dass du schriftlich arbeitest, und wenn du es mir nicht sagen kannst, dann sage ich es dir.“ [...]
- (UNB 3)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das prototypische Verlaufsmuster der UNB in der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik ein «sprachliches Handlungsmuster» auf der Makroebene darstellt, welches (auch) dazu dient, die in der UNB auftauchenden kommunikativen Probleme zu bewältigen. Da es sich bei der UNB um eine relativ häufig und oft regelmässig wiederkehrende Kommunikationssituation handelt, wird daraus einerseits und individuell für die jeweils betroffenen PraL und die Stud und andererseits für die Lehrerbildung generell ein kommunikatives Standardproblem. Das oben dargestellte Muster der UNB scheint sich – mit der auch in der linguistisch-funktionalen Pragmatik üblichen Variations- und Modifikationsbreite – als eine mögliche Lösung dieses Problems sowohl auf der individuell-konkreten wie auch auf der institutionell-allgemeinen Ebene erfolgreich durchgesetzt zu haben und zur Standardlösung für diese Kommunikationssituation geworden zu sein.

Diskurs- und konversationsanalytische Aspekte der UNB

Während die funktionale Pragmatik in der Linguistik vor allem die Prozessualität und Funktionalität der Kommunikation untersucht und dabei spezifische sprachliche Handlungsmuster einer Gesprächssituation zu rekonstruieren versucht, geht es in der Diskursanalyse primär um die Entwicklung von Analysekatégorien für linguistische Einheiten, welche grösser sind als ein Satz und womit die in der Grammatik gültige Satzgrenze analytisch überwunden werden soll. Die Konversationsanalyse²¹⁶

²¹⁶ Die Terminologie hinsichtlich der verschiedenen Forschungsrichtungen innerhalb der pragmatisch fundierten Sprach- und Kommunikationswissenschaft wird nicht einheitlich verwendet. Dabei scheint es sowohl möglich, zusammenfassend von «Gesprächsanalyse» zu sprechen (beispielsweise HENNE & REHBOCK 1982 und 2001) wie auch zu unterscheiden beispielsweise zwischen «Diskursanalyse» (vor allem COULTHARD & SINCLAIR mit ihrem wegweisenden Werk «Towards an Analysis of Discourse» von 1975) und «Konversationsanalyse» / «conversational analysis» (z.B. KALLMEYER & SCHÜTZE 1976; HENNE & REHBOCK 1982, 23) – obwohl auch diese beiden letzten Begriffe wiederum zurückgehen auf das französische «analyse du discours» (in der Tradition FOUCAULT's) einerseits und auf den Ausdruck «conversation» (gleichbedeutend mit «Gespräch, Unterhaltung») andererseits. Eine zusammenfassend-vergleichende

fokussiert die sequentiell wirksamen sozialen Ordnungen, wie sie von den Gesprächspartnern in der sprachlichen Interaktion hergestellt werden. Im Blick auf die Kommunikation in der UNB ist hier zu fragen, wie die im sprachlichen Handlungsmuster der UNB erkennbaren und oben dargestellten Phasen kommunikativ strukturiert sind. Damit verlagert sich die Analyse der Gesprächsstrukturierung von den Kategorien der Makroebene auf die Kategorien der mittleren Ebene (HENNE & REHBOCK 1982, 20-24)²¹⁷, wobei schwerpunktmässig die «exchanges» (zusammenhängende Äusserungsfolgen) und die einzelnen «turns» (Gesprächsschritte) sowie das «turn-taking»-System (die Regeln für den Sprecherwechsel, respektive für die Verteilung des Rederechtes)²¹⁸ analysiert werden.

Im Gegensatz zu offenen und freien «Alltags-Gesprächen» tendieren Gespräche in einem beruflichen Kontext – wie beispielsweise Beratungsgespräche, Therapie- und Pflegegespräche, Auskunftsgespräche, Kauf-/Verkaufsgespräche, Verhandlungsgespräche in Gerichtssituationen, Mediengespräche, Mitarbeitergespräche, Unterrichtsgespräche²¹⁹ – zu einer situations- und kontexttypischen Struktur. Derartige Gespräche haben in der Regel erstens inhaltlich eine bestimmte Gesprächsrichtung, zweitens ist der eine Gesprächspartner dabei für eine gewisse Stringenz in der Themenbehandlung besorgt, und drittens entfällt die im Alltag mögliche Mehrdeutigkeit von sprachlichen Äusserungen zugunsten von meist eindeutigen Feststellungen.²²⁰ In solchen Gesprächen ist es daher eher möglich, die Struktur des Diskurses systematisch zu beschreiben. SINCLAIR & COULTHARD (1977) entwickelten ihr diskursanalytisches Begriffssystem deshalb im Rahmen eines derartigen Gesprächstypus, nämlich in «Unterrichtssituationen, in denen der Lehrer vor der Klasse ‚frontal unterrichtete‘ und deshalb wohl ein Maximum an Kontrolle über die Struktur des Unterrichtsgesprächs ausübte.» (SINCLAIR & COULTHARD 1977, 19) Das Analyse-Instrumentarium besteht aus hierarchisch konstruierten Komponenten, mit denen eine Kommunikation sequentiell dargestellt werden kann. Diese Komponenten umfassen:

- Phasen («transactions»), entsprechend den oben dargestellten funktionalen Phasen des sprachlichen Handlungsmusters;
- Äusserungsfolgen («exchanges») zu einem bestimmten Gesprächsinhalt, welche inhaltlich abgrenzbare Sequenzen bilden und insofern die thematische Struktur der UNB definieren;

Darstellung dieser verschiedenen Richtungen unter besonderer Berücksichtigung der Kommunikation im Unterricht findet sich bei BECKER-MROTZEK & VOGT (2001, 10-57). Weitere Anwendungsfelder der Diskursanalyse werden aufgeführt und teilweise erörtert in BRÜNNER, FIEHLER & KINDT (1999).

²¹⁷ Die Kategorien der Mikroebene der Gesprächsanalyse umfasst sprechakt-interne Elemente, welche die syntaktische, lexikalische, phonologische und prosodische Struktur definieren.

²¹⁸ Eine Übersetzung des Begriffs «turn-taking» (der – wie der Begriff «turn» selbst auch – häufig im Original übernommen wird) lautet «Gesprächsschrittwechsel» (HENNE & REHBOCK 1982, 23), während «turn-taking-system» übersetzt wird mit «Regeln der Gesprächsfolge» (ebd., 20) oder «Regeln für die Verteilung des Rederechtes im Gespräch» (BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 25).

²¹⁹ Vgl. dazu HENNE & REHBOCK 1982, 232-234

²²⁰ Vgl. dazu die diskursanalytische Argumentation von SINCLAIR & COULTHARD (1977, 17-19), zitiert in BECKER-MROTZEK & VOGT (2001, 16).

- Gesprächsschritte («moves»; entsprechen dem in der Kommunikationswissenschaft verbreiteten Begriff des «turns»), kennzeichnen einen deutlich erkennbaren, abgesetzten Schritt eines Gesprächspartners;
- Gesprächsakte («acts»), die als Teile eines Schrittes nicht selbständig auftreten können.

Hier soll zunächst die kommunikative Struktur mittels der Komponente «Äusserungsfolgen / exchanges» analysiert und dargestellt werden. Die charakteristische Struktur der Äusserungsfolgen ist nach SINCLAIR & COULTHARD (1977, 53; zusammenfassend: BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 17-23) dreischrittig, d.h. eine Äusserungsfolge umfasst drei «Gesprächsschritte / moves», nämlich: (1) Initiierung / Auslösung eines neuen Themas, allenfalls verbunden mit oder in Form einer Frage oder einer Sprechaufforderung, (2) Respondierung oder Antwort, (3) Feedback zur Antwort.²²¹ Wichtig ist, dass innerhalb der drei Schritte über *ein* bestimmtes Thema kommuniziert wird. In der Diskursanalyse wird demnach nicht mit grammatikalischen Kategorien operiert (welche beispielsweise von einem «Interrogativ-Satz» sprechen würde), sondern es wird die spezifische kommunikative Bedeutung und Funktion einer Aussage betrachtet. Die typische dreischrittige Struktur, d.h. die genannten Komponenten in dieser spezifischen Konstellation, ist auch in der Kommunikation der UNB erkennbar. Beispiele dafür aus den transkribierten UNB :

- | | |
|---|--|
| • <i>PraL:</i> „Diese Deutschstunde – wie ist die für dich gelaufen?“ | Äusserungsfolge 1:
(1) «Initiierung»/
«Auslöser» |
| <i>Stud:</i> „Also ich finde, das ist wirklich ein Fortschritt gegenüber der Stunde, der ersten Stunde mit «Nachts schlafen die Ratten doch». Also ich finde, es ist mir gelungen, dass viel mehr Schülerreaktionen kamen.
Also, mich hat das Thema viel mehr angesprochen, das kann auch ein Grund sein.
Aber ich habe dann wirklich versucht darauf zu achten, wenn nichts kam, dass ich..., ja, auch nachfrage, oder dass ich die Frage irgendwie anders formuliere. [...] Ich finde, sie haben wirklich auch sehr gut aufgepasst nachher beim Vorlesen, sie haben ja wahnsinnig viel gewusst, noch so Details konnten sie sich merken auf dem Protokoll.“ | (2) «Antwort»;
- erster Akt
- zweiter Akt

- dritter Akt

- vierter Akt

- fünfter Akt |
| <i>PraL:</i> Also mir ist auch aufgefallen, dass sich viele beteiligt haben nachher beim Auflösen. Also erstaunlich viele.
Es haben sich da Leute zu Wort gemeldet, die sich auch bei mir nicht melden, aus den verschiedensten Ecken.
Also, dieser Punkt ist dir, das ist dir gut gelungen.
***** | (3) «Feedback»;
- erster Akt
- zweiter Akt

- dritter Akt

***** |
| Hat es Dinge, von denen du das Gefühl hast, es sei nicht so gut gelaufen?“ [...] (UNB 4) | Äusserungsfolge 2:
(1) «Initiierung»/
«Auslöser» |

²²¹ Vgl. dazu auch die «Drei-Schritt-Analyse» von FOPPA (1984, 73-79)

- PraL: „Würdest du mal sagen, wie du diese Stunde erlebt hast, zuerst mal? (1) «Initiierung»/«Auslöser»
 Stud: Hm... (überlegt ca. 4 Sekunden) (2) «Antwort»
 PraL: Geh doch vielleicht mal der Reihe nach, einfach chronologisch.“ (3) «Feedback»
 (UNB 2)
- PraL: „Also, einige Ziele hast du ja erreicht. (1) «Initiierung»/«Auslöser»
 Oder? (2) «Antwort»
 Stud (zögernd): Ja... (3) «Feedback»
 PraL: Doch. Doch!“
 (UNB 5)
- PraL: „Und das Zweite: Mir scheint es wichtig, dass, wenn du (1) «Initiierung»/«Auslöser»
 einem Kind erklärst, dann musst du den Rest gleichwohl immer noch im Auge behalten. [...] Also, das ist ein reines Organisationsproblem.
 Stud: Ja, (nickt zustimmend) deshalb war es für mich auch (2) «Antwort»
 ein bisschen chaotisch.
 PraL: Vielleicht, ja, das kann ich mir vorstellen, ja, ja.“ (3) «Feedback»
 (UNB 6)

In den beiden ersten Beispielen handelt es sich um die allererste Äusserungsfolge dieser UNB. Im ersten Beispiel (aus UNB 4) initiiert der PraL das Thema dieser Äusserungsfolge, indem er im ersten Gesprächsakt mit einem einzigen Begriff – „Diese Deutschstunde“ – das Thema des gesamten Gesprächs benennt und dazu im zweiten Gesprächsakt eine knappe Frage formuliert, mit welcher er die Stud zum Sprechen auffordert und den Dialog auslöst (1); dieser Gesprächsschritt umfasst nur gerade 8 Wörter. Die Stud nimmt in ihrer Antwort (2) sofort und direkt Bezug auf die Frage und stellt im ersten Akt ihre Erfahrung in dieser Lektion in einen Zusammenhang zur Erfahrung mit der vorderen Stunde, indem sie feststellt, die jetzt zu besprechende Lektion sei „wirklich ein Fortschritt gegenüber der ersten Stunde“ und diese Einschätzung in einem zweiten Akt – „...es ist mir gelungen, dass viel mehr Schülerreaktionen kamen“ – mit einer Beobachtung aus der Lektion zu belegen versucht. Im dritten Akt folgt dann eine persönliche Vermutung zur Begründung – „mich hat das Thema viel mehr angesprochen“ –, und anschliessend im vierten Akt die Beschreibung ihrer Absichten und Lehrerhandlungen – „ich habe dann wirklich versucht darauf zu achten, wenn nichts kam, dass ich... auch nachfrage, oder dass ich die Frage irgendwie anders formuliere“. Im fünften Akt schliesslich äussert die Stud zuerst eine Beobachtung zum Verhalten der Schüler – „sie haben wirklich auch sehr gut aufgepasst“ –, die sie auch gleich konkret belegt – „sie haben ja wahnsinnig viel gewusst, noch so Details...“. Der PraL gibt der Stud zu diesen Äusserungen ein Feedback (3), indem er im ersten Akt die Beobachtungen der Stud bestätigt: „Also mir ist auch aufgefallen, dass sich viele beteiligt haben...“ und dies im zweiten Akt mittels eigener Beobachtungen noch präzisiert: „Es haben sich das Leute zu Wort gemeldet...“. Der dritte Akt dieser Äusserungsfolge – „Also, dieser Punkt ist dir, das ist dir gut gelungen“ –, hat eine doppelte, kommunikativ auch ambivalente Funktion, nämlich einerseits eine zusammenfassend-abschliessende und insofern strukturierende Funktion, indem der PraL die Stud lobt, und andererseits eine das Folgende vorwegnehmende oder auslösende, indem der PraL sein Lob ausdrücklich auf „diesen

Punkt“ bezieht und damit einschränkt. Logischerweise wird deshalb die nächste, zweite Äusserungsfolge in dieser UNB vom PraL mit der Frage initiiert, ob es in der Lektion Dinge hatte, „von denen du das Gefühl hast, es sei nicht so gut gelaufen...“

Das zweite Beispiel (aus UNB 2) beginnt ähnlich wie das erste; der PraL initiiert die Kommunikation, indem er die Stud auffordert zu sagen, wie sie die Stunde erlebt habe (1). Diese Stud braucht aber einige Zeit zum Überlegen, um auf die Frage des PraL antworten zu können; ihre spontane Antwort ist deshalb zunächst ein paralinguistisches „Hm...“, womit sie ihr Nachdenken signalisiert. Das Feedback des PraL (3) auf diese erste Reaktion – „Geh doch vielleicht mal der Reihe nach, einfach chronologisch“ – unterbricht das Überlegen der Stud. Als Intervention zum Kommunikationsverhalten der Stud zeigt es, dass der PraL nicht warten will, bis die Stud sich konkret und gemäss ihren Überlegungen zur Lektion äussert, und ihr deshalb eine Strukturvorgabe macht, beziehungsweise – je nach Interpretation seiner Verhaltensweise – eine Strukturhilfe anbietet.

Die beiden weiteren Beispiele illustrieren ebenfalls die typische Folge von Äusserungen seitens der PraL und Stud: (1) Der PraL initiiert ein neues Thema (das Erreichen der Ziele in UNB 5 und eine pädagogisch-unterrichtsorganisatorische Massnahme in UNB 6), (2) der Stud antwortet – hier jeweils nur kurz – darauf, und (3) der PraL gibt zu dieser Antwort ein deutlich bekräftigendes („doch, doch!“ in UNB 5), respektive ein einführendes („... ja, das kann ich mir vorstellen, ja...“ in UNB 6) Feedback.

Die dreischrittige Struktur dieser Äusserungsfolgen erscheint hier als durchaus «natürlich», d.h. der Gesprächssituation und den kommunikativen Bedürfnissen der Gesprächspartner entsprechend: Der PraL initiiert ein neues Thema und stellt dazu eine Frage; der Stud nimmt darauf Bezug, indem er eine Antwort gibt; der PraL reagiert wiederum auf diese Antwort, indem er dazu ein Feedback formuliert. Dieses Feedback kann auch nur in einem Wort (d.h. nur in einem Gesprächsakt / «act») oder allenfalls (ergänzend oder selbständig) auch nonverbal erfolgen, z.B. mittels zustimmendem Kopfnicken, einem irritierten Blick oder einer ablehnenden Geste. Im nachstehenden Beispiel gibt der PraL der Stud, welche auf seine Beschreibung einer Unterrichtssituation antwortet und dabei ihre Überlegungen formuliert, fortlaufend ein Feedback mit einzelnen, zustimmenden Wörtern. Die Stud nimmt dies zwar offenbar zur Kenntnis, lässt sich dadurch allerdings nicht unterbrechen. Dadurch ergibt sich eine Strukturvariante in dieser Äusserungsfolge mit mehreren Antwort- und Feedbackteilen, welche zusammen aber ein Ganzes bilden; schematisch notiert: Initiierung und Sprechaufforderung - Antwort1 / Feedback1 - A2/F2 - A3/F3 - A4/F4 usw. Da es sich bei den Feedbackteilen jedesmal um zustimmende, bestätigende Aussagen handelt („ja, ok“), fährt die Stud mit ihrer Antwort weiter. Demnach sieht die Struktur dieser Äusserungsfolge folgendermassen aus:

- | | |
|--|--|
| <p>• PraL: „Ehm, noch zum Tafel-Anschreiben noch eine Kleinigkeit, du hast die ganze Reihe mit «moi-même, toi-même» usw., und du hast immer «je mange une pomme», und dann hast du Pünktchen gemacht. Das dünkt mich nicht ganz so geschickt, weil das ist eine Konjugation.</p> | <p>(1) «Initiierung»/
«Auslöser»</p> |
| <p>Stud: Ja, das hatte ich mir überlegt. Das hatte ich mir überlegt, und dann dachte ich mir, nachher habe ich es ja</p> | <p>(2) «Antwort»</p> |
| <p>(PL: Ja.)</p> | <p>(3) «Feedback»</p> |

	<i>durchkonjugiert.</i>	
	<i>(PL: Genau.)</i>	(3) «Feedback»
	<i>Dort ist es ja wirklich das «Je / moi-même, tu / toi-même».</i>	
<i>PraL:</i>	<i>Darum ist es gegangen.</i>	(3) «Feedback»
<i>Stud:</i>	<i>Darum habe ich es nachher</i>	(2) «Antwort»
	<i>(PL: Ja.)</i>	(3) «Feedback»
	<i>wegzulassen</i>	
	<i>(PL: Ok.)</i>	(3) «Feedback»
	<i>gewagt,</i>	
	<i>(PL: Ja.)</i>	(3) «Feedback»
	<i>eigentlich. Weil ich gedacht habe,</i>	
	<i>(PL: Ja.)</i>	(3) «Feedback»
	<i>ich habe es ja</i>	
	<i>(PL: Ja.)</i>	(3) «Feedback»
	<i>auf der linken Seite</i>	
	<i>(PL: Ja.)</i>	(3) «Feedback»
	<i>durchkonjugiert.</i>	
<i>PraL:</i>	<i>Ok. Das kann man so gelten lassen.</i>	(3) «Feedback»
	<i>(UNB 3)</i>	

Die dreischrittige Struktur einer Äusserungsfolge mit den drei Komponenten «Intiierung/ Auslöser/ Frage - Antwort - Feedback» ist nach SINCLAIR & CLOUTHARD (1977) das konstitutive Kommunikationsmuster von primär frontal geführten Unterrichtsgesprächen zwischen Lehrer und Schüler. Das Feedback im dritten Schritt enthält in diesem Muster öfter auch einen «evaluativen Akt» (BECKER-MROTZEK & VOGT 2001, 20), indem der Lehrer die Antwort des Schülers als richtig oder falsch qualifiziert, respektive seine Zustimmung oder Ablehnung zur Antwort kundtut. Diese spezifische Art von Akten²²² findet sich – wie auch aus den obenstehenden Beispielen ersichtlich wird – ebenfalls in den Aussagen der PraL. Die Häufigkeit der Verwendung dieses Kommunikationsmusters in der UNB lässt darauf schliessen, dass die PraL auch in der UNB auf kommunikative Muster aus ihrem Unterrichtsverhalten zurückgreifen. Im folgenden Beispiel wird die Analogie besonders deutlich, weil der PraL hier zudem «Lehrerfragen» im Sinne des «fragend-entwickelnden Lehrverfahrens» (AEBLI 1983, 362-366) stellt :

- *PraL:* „Was lief denn dort schief?
Stud: Ja, dass eben... dass nicht alles nach dem Schema «Hauptsatz-Nebensatz» abgelaufen ist. Das heisst: es gibt halt auch noch andere Möglichkeiten, einen Satz zu vervollständigen als nur einen Nebensatz anzuschliessen. (PL: Mhm.)
Das hätte man eventuell besser steuern können durch... ehm, eben, die Vorgaben...
PraL: Richtig. Was wäre das zum Beispiel für eine Vorgabe gewesen?
Stud: Also, dass es ein zusammengesetzter Satz sein muss.

²²² SINCLAIR & CLOUTHARD (1977) führen in ihrer Untersuchung des diskursanalytischen Systems von Unterricht insgesamt 24 verschiedene Akte auf, welche sie nach sequentiellen und funktionalen Kriterien ordnen; neben den evaluativen Akten (akzeptieren, bewerten) unterscheiden sie auch noch die folgenden Kategorien: strukturierende Akte (markieren, sich vergewissern, zusammenfassen u.a.), initiative Akte (auslösen, informieren, anweisen u.a.), responsive Akte und kommunikative Akte (zum Melden auffordern, nachfragen u.a.)

PraL: Und du hast irgendwann in den Beispielen drin darauf reagiert, indem du nämlich was gemacht hast?

Stud: Das Komma eingeführt.

PraL: Du hast das Komma eingeführt, das war eine Möglichkeit, dort hast du ja auch reagiert auf die ganze Situation. Und das Zweite: Was hättest du noch machen können?

Stud: Ja, man hätte... man hätte zum Beispiel auch den Hauptsatz geben können und dann noch eine Konjugation oder irgend etwas dazu. Das wäre auch eine Möglichkeit.“

(UNB 5)

Der PraL formuliert in diesem Beispiel Fragen, welche beim Stud den Denkprozess auslösen (die funktionale Bezeichnung aus der Diskursanalyse trifft hier wortwörtlich zu) und leiten sollen; der Stud soll hier vermutlich erkennen, warum in dieser Unterrichtssequenz etwas „schief gelaufen ist“ und wie man das „eventuell besser [hätte] steuern können“. Der PraL kennt und sieht zwar hier bereits zum voraus andere didaktische Möglichkeiten. Aber er nennt sie bewusst nicht selbst, sondern lässt sie vom Stud formulieren, indem er ihn in seinem Nachdenken und Erkenntnisprozess mit entsprechenden «didaktischen Fragen» (AEBLI 1983, 299 und 362-366) lenkt, einmal auch mit der für diese Situation typischen syntaktischen Struktur mit dem nachgestellten Fragepronomen: „... indem du nämlich was gemacht hast?“. ²²³

In den analysierten UNB sind – wie oben im Zusammenhang mit der diskursanalytischen Dreischritt-Struktur gezeigt – verschiedene kurze Teile und damit quasi Fragmente des «fragend-entwickelnden Lehrverfahrens» zu finden. Eine konsequente Realisierung dieser Art der (Unterrichts-)Gesprächsführung fehlt aber insofern, als in der UNB vom PraL zwar oft «gefragt», aber nur selten «entwickelt» wird. Sowohl im Sinne des «fragend-entwickelnden Lehrverfahrens» wie auch des «Sokratischen Gesprächs»²²⁴ müsste die diskursanalytische Dreischritt-Struktur mehrfach gekoppelt und damit zu einer Struktur höherer Ordnung verbunden werden, so dass thematische Sequenzen entstünden, in denen der PraL nicht nur fragt, sondern zum selben Thema nachfragt, wiederholt fragt, tiefer fragt – die Überlegungen weiterführend, die Gedanken und die Thematik entwickelnd.²²⁵ Der anfängliche Zustand der «Per-

²²³ Die Beschreibung AEBLI's dieser didaktischen Gesprächsform lässt sich sehr weitgehend von einer Unterrichtssituation auf die hier geschilderte Situation in einer UNB übertragen: «Der Lehrer sieht den Schüler vor einem neuen Gegenstand. Er weiss, was es daran festzustellen gibt. Aber nicht nur das. Als Pädagoge weiss er auch, auf welche Weise der Schüler diese Erkenntnis selber gewinnen kann. Er teilt ihm daher nicht das fertige Ergebnis mit, sondern leitet ihn zum Vollzug der Erkenntnisakte, zur Anwendung der Auffassungstätigkeiten und Gesichtspunkte an, von denen er weiss, dass sie zum gewünschten Ergebnis führen. Die Antwort des Schülers zeigt ihm, ob er den Erkenntnisakt richtig durchgeführt hat. Der Schüler seinerseits arbeitet am Gegenstand, setzt sich mit ihm auseinander, wendet seine geistigen Werkzeuge an und versetzt sich damit nach und nach in die Lage, einen ähnlichen Gegenstand selbständig, ohne die Hilfe des Lehrers, zu bewältigen.» (AEBLI 1983, 366)

²²⁴ Vgl. dazu im Theorieteil den Abschnitt 3.1.3

²²⁵ Nach FLAMMER (1997, 63/64 sowie mündliche Ergänzungen von Herrn Flammer im Rahmen eines Gesprächs zu dieser Thematik) deuten mehrfache Sprecherwechsel unter Beibehaltung des Themas (d.h. mehrere «turns» der beiden Gesprächspartner im Rahmen einer Sequenz) auf einen «argumentativen Charakter» des Gesprächs; die Gesprächspartner äussern sich demnach wiederholt zum Thema, sie erläutern und begründen ihre Aussagen im Dialog. Im Gegensatz dazu können Gespräche (oder Gesprächssequenzen), in denen nur wenige «turns» zum selben Thema feststellbar sind, strukturell kaum als

plexität / Verwicklung und Unklarheit» (MATTHEWS 1999) löst sich auf durch die Entwicklung und Klärung in der UNB im Sinne des problemorientierten Lernens in einen Zustand der Einsicht und Klarheit.

Nach der diskursanalytischen Drei-Schritt-Struktur werden das «turn-taking»-System der Konversationsanalyse und die einzelnen «turns» beschrieben. Das «turn-taking»-System zeigt, wie die Gesprächspartner die für sie in dieser Kommunikation gültige und (jeweils mindestens im Rahmen einer Gesprächssequenz) wirksame soziale Ordnung durch die Gesprächsschrittwechsel, d.h. durch Übergabe und Übernahme des Rederechts, herstellen. Dies geschieht beispielsweise, indem ein Gesprächspartner eine Gesprächssequenz mit einem neuen Gesprächsinhalt eröffnet und damit das Thema definiert, oder indem er sich mit einer zum Sprechen auffordernden Frage oder Äusserung an den Gesprächspartner wendet. Dadurch findet eine wechselseitige Koordination und Kontrolle der kommunikativen Beiträge der Gesprächspartner statt. Das dabei zu analysierende Element ist der «turn», d.h. der einzelne Gesprächsschritt als «gesprächsstrukturelle, zeitlich-thematische Einheit» (HENNE & REHBOCK 1982, 267). Ein «turn» beinhaltet «das, was ein Individuum tut und sagt, während es an der Reihe ist.» (GOFFMANN 1974, zitiert nach HENNE & REHBOCK 1982, 22/23)

In einem Dialog ist die Anzahl «turns» – im Gegensatz zu einem Gespräch mit mehr als zwei Gesprächspartnern – klar definiert, weil die Gesprächspartner wechselseitig «an der Reihe sind». Die Verteilung der «turns» zwischen PraL und Stud lautet demnach 50% / 50% (genauer $\frac{N}{2} \pm 1$, d.h. je die Hälfte der Anzahl «turns» ± 1 , je nachdem, wer das Gespräch beginnt und abschliesst). Diese rein mathematische Verteilung der «turns» in einem Dialog sagt wenig aus über die effektiven Sprechanteile. Das Verhältnis der Sprechanteile wird erst aussagekräftig, wenn die Sprechdauer innerhalb eines «turns» mitberücksichtigt wird. Um die Sprechdauer in den transkribierten UNB zu erfassen, wurden die Transkriptionen hinsichtlich der Anzahl der gesprochenen Wörter ausgewertet. Die Verteilung der prozentualen Sprechanteile zwischen PraL und Stud ist in Tabelle 36 dargestellt.

Die prozentuale Verteilung der Sprechanteile der PraL und Stud ergibt durchschnittliche Sprechanteile von 66% für die PraL und von 34% für die Stud, d.h. ein Verhältnis von 2:1. Die PraL sprechen demnach in den einzelnen «turns» deutlich länger als die Stud. Zudem kommen in sämtlichen transkribierten UNB «turns» vor, in welchen der PraL über einen längeren Zeitraum ohne Unterbrechung spricht. Die am längsten dauernden «turns» umfassen mehr als 300 bis 700 Wörter, der längste ca. 1'250 Wörter (in UNB 3), was einem prozentualen Anteil eines einzigen «turns» an der gesamten Gesprächsdauer von 10% (in UNB 5), 24% (in UNB 1), 30% (in UNB 4) und 35% (in UNB 3) entspricht. Die beiden extremen Beispiele (30% und 35%) zeigen, dass die UNB sequentiell eine monologische Grundstruktur aufweisen kann. Eine inhaltliche Analyse dieser deutlich länger dauernden einzelnen «turns» ergibt, dass der PraL hier vor allem die Lektion aus seiner Sicht beurteilt und erläutert (Phasen 2 und 3 des Verlaufsschemas der UNB).

«argumentierende Gespräche» bezeichnet werden. In diesem Sinn sind in den vorliegenden UNB nur relativ wenige Sequenzen mit einem wirklich argumentativen Charakter feststellbar.

FOPPA (1984, 73-79) spricht umgekehrt von kommunikativen «Kohärenzbrüchen», wenn sich Äusserungen von Gesprächspartnern nicht auf vorher Gesagtes beziehen.

Tabelle 36: **Sprechanteile der PraL und der Stud in 6 transkribierten Videoaufnahmen von UNB**

Transkription UNB Nummer	Dauer des Gesprächs	Prozentuale Sprechanteile am gesamten Gespräch	
		PraL	Stud
UNB 1	15 Min 20 Sek	55	45
UNB 2	12 Min 30 Sek	58	42
UNB 3	21 Min 50 Sek	75	25
UNB 4	8 Min 40 Sek	73	27
UNB 5	19 Min 40 Sek	71	29
UNB 6	31 Min 00 Sek	65	35
Durchschnitt	18 Min 10 Sek	66	34

Anmerkung :

- Ergebnisse der Auswertung der Transkriptionen von 6 Videoaufnahmen von UNB
- Quantitative Erfassung der Sprechanteile durch Zählung der Wörter in den Äußerungen («turns») der PraL und der Stud während der gesamten UNB; dabei muss berücksichtigt werden, dass durch die Übertragung von der Mundart in der Videoaufnahme in die schriftsprachliche Transkription eine gewisse Unschärfe entsteht
- Darstellung der prozentualen Sprechanteile der PraL und der Stud; gesamter Gesprächsumfang = 100%
- Nähere Angaben zu den Videoaufnahmen und deren Transkription siehe im Kapitel über die Methoden und im Anhang 2

Diese zunächst rein quantitativen Befunde können dann irritieren, wenn davon ausgegangen wird, in der UNB hätten die Stud zu ihrem eigenen Unterrichten durchaus einiges und oft sogar Wichtiges zu kommunizieren, indem sie ihre Erfahrungen und Überlegungen, ihre situativen Entscheidungen und Problemlösungen, ihre Analysen und Reflexionen verbalisieren und darstellen. Eine eingehendere Analyse von UNB 2 (mit einer Verteilung der Sprechanteile von PraL 58% / Stud 42%) zeigt denn auch, dass hier die Stud in mehreren, vergleichsweise eher längerdauernden «turns» zusammenhängende, aufeinander bezogene Gedanken formuliert und auf diese Art ihre Überlegungen während der Lektion rekonstruieren kann. Damit ergibt sich im Rahmen eines «turns» eine auch pädagogisch-psychologisch gesehen durchaus substantielle und kohärente Aussage. Das folgende Beispiel steht am Anfang einer (thematisch neuen) Sequenz; der PraL schildert vorher seine Beobachtungen zu bestimmten Schüler-Verhaltensweisen, und die Stud formuliert nun ihre Überlegungen, wobei sie zunächst noch keine «Lösung» sieht, aber immerhin das Problem verbalisiert und sprachlich «auf den Punkt bringt» :

- [Stud:] „Ich habe das gemerkt, dass die dort hinten sprachen, aber ich hatte nicht das Gefühl, dass... Ich stellte fest, dass irgendwie alles auf Rolf zuing, und ich habe gemerkt, dass sie nicht einfach bloss irgendwas schwatzten, sondern, eben d a s habe ich gemerkt, dass das, weil ich Sämi gesagt hatte, quasi es sei nicht seine Aufgabe, sich zu rechtfertigen, dass das wahrscheinlich das andere ausgelöst hatte. Und deshalb wusste ich nicht so recht: soll ich jetzt etwas sagen – dann sind sie zwar ruhig, sagen dafür aber nachher nichts, wenn sie drankommen. Oder soll ich sie jetzt (machen) lassen. Das habe ich gemerkt, aber ich wusste nicht recht, wie ich reagieren müsste.“ (UNB 2)

Für die Verteilung der Sprechanteile und damit für den Charakter des Gesprächs ist in diesem Beispiel entscheidend, dass der PraL einerseits die Stud sprechen und

allenfalls auch eine gewisse Zeit überlegen lässt (was bei dieser Stud nötig war) und sie dabei nicht unterbricht, und dass er andererseits tatsächlich zuhört und seine Aufmerksamkeit und sein Interesse (üblicherweise eher nonverbal oder paralinguistisch) signalisiert.²²⁶ Auch wenn dieser PraL ebenfalls längerdauernde «turns» hat und dabei seine Analysen und seine Anregungen mitteilt: Er lässt der Stud in ihren «turns» «das Wort» oder «das Rederecht».

Wenn von der UNB als einem wirklich «fragend-entwickelnden Lehrgespräch» oder gar einem «Sokratischen Gespräch» ausgegangen würde, müssten die Stud effektiv auch zum Sprechen kommen und sogar eher mehr sprechen als die PraL. Die vorliegenden Ergebnisse weisen in eine andere Richtung: In der UNB sind es deutlich die PraL, welche insgesamt einen markant höheren Sprechanteil haben und in bestimmten Sequenzen den Gesprächs-Charakter mit einem «Lehrvortrag» vom Dialog zu einem Monolog werden lassen.

Tabelle 37 : **Analyse und Verteilung der «turns»/Gesprächsschritte nach diskursanalytisch-funktionalen Kriterien**

Transkription UNB Nummer	Anzahl «turns»		Initiierung / Frage / Antwort in den «turns»	
	PraL	Stud	PraL	Stud
UNB 1	10	9	10 / 6 / 0	1 / 0 / 6
UNB 2	13	13	8 / 7 / 2	2 / 2 / 7
UNB 3	26	25	18* / 12 / 2	1 / 2 / 12
UNB 4	7	6	8 / 3 / 1	1 / 1 / 3
UNB 5	22	21	17 / 12 / 0	1 / 0 / 12
UNB 6	27	25	18 / 12 / 1	1 / 1 / 12

Anmerkung :

- Ergebnisse gemäss der Auswertung der 6 Transkriptionen von Videoaufnahmen von UNB (Anhang 2)
- Kategorisierung der Inhalte der «turns»/Gesprächsschritte nach den funktionalen Kriterien in der Diskursanalyse von SINCLAIR & COULTHARD (1977, 53) :
Initiierung (ein neues Gesprächsthema wird initiiert, eine neue thematische Sequenz wird eröffnet),
Frage oder *Aufforderung* am Schluss eines «turns» oder einer Sequenz, welche beim Gesprächspartner nach einer Antwort verlangt (Verständnis- oder Nachfragen werden dabei nicht berücksichtigt),
Antwort («Responding») auf eine im vorangehenden «turn» gestellte Frage oder auf eine Aufforderung
- Die Kategorisierung ist – wegen des manchmal ambivalenten Charakters von sprachlichen Äusserungen – nicht in allen Fällen völlig eindeutig möglich; dementsprechend sind die quantitativen Ergebnisse im Sinne eines Annäherungswertes zu interpretieren.
- Lesebeispiel : In UNB 1 sind insgesamt 10 «turns»/Gesprächsschritte des PraL identifizierbar; darin sind 10 Elemente mit der Funktion einer Initiierung, 6 mit der Funktion einer Frage oder Aufforderung und 0 als Antwort erkennbar.
- Der dritte, in der Diskursanalyse von SINCLAIR & COULTHARD dargestellte Schritt, das «Feedback», wurde hier nicht berücksichtigt; vgl. dazu den Hinweis im Text.
- Nähere Angaben zu den Videoaufnahmen und deren Transkription siehe im Kapitel über die Methoden und im Anhang 2
- * In diesem Beispiel enthalten ist der aussergewöhnlich langdauernde «turn» (ca. 1'250 Wörter), in welchem der PraL seine Beobachtungen erläutert; dieser «turn» wurde insgesamt als 1 Initiierung (Eröffnung einer neuen thematischen Sequenz) gezählt.

²²⁶ Vgl. dazu das Modell des «aktiven Zuhörens» (GORDON 1977) und des «reflektierenden Zuhörens und verständnisvollen Wiedergebens» (WAGNER 1982, 152-154).

In der Diskursanalyse werden sprachliche Äusserungen (primär im Rahmen von «turns») nach funktionalen Kriterien kategorisiert. Wie oben bereits dargestellt, wird unterschieden zwischen den folgenden Funktionen, welche in den transkribierten UNB analysiert und kategorisiert wurden:²²⁷

- «Initiierung / Auslösung / Eröffnung» eines neuen Themas;
- «Frage / Sprechaufforderung», die beim Gesprächspartner eine Beantwortung und ein Eingehen auf die Sprechaufforderung bewirken soll;
- «Antwort / Responding» auf eine vom Gesprächspartner gestellte Frage oder ein Eingehen auf die Sprechaufforderung, in diesem Sinne auch ein Akzeptieren der Sprechaufforderung und insofern eine kommunikative Komplementärreaktion.

Die Kategorisierung und Verteilung der «turns» nach diskursanalytisch-funktionalen Kriterien gemäss obenstehender Tabelle 37 zeigt zwei auffallende Ergebnisse: Erstens initiieren die PraL grösstenteils die Themen und Inhalte der UNB, und zweitens stellen die Stud in der UNB nur sehr selten Fragen.

Zur Kategorie der «Initiierung» oder dem «Auslösen» von neuen Themen und Gesprächsinhalten: Von insgesamt 85 «Initiierungen» entfallen 92% auf die PraL und 8% der «Initiierungen» auf die Stud. Die meisten der in der UNB besprochenen Dinge werden demnach kommunikativ von den PraL determiniert; die Stud bleiben in dieser Hinsicht kommunikativ passiv, indem sie die Themenbestimmung den PraL überlassen. In den «turns» der PraL finden sich oft sogenannte «Anfangs-Äusserungs-Partikel» («utterance-initial particles»; STUBBS 1983, 67-70), mit welchem dem Gesprächspartner angezeigt wird, dass man einen neuen Gesprächsinhalt ansprechen will. Beispiele sind in der englischen Sprache «well, now, right, ok, anyway, you know» (STUBBS 1983, 68); Beispiele solcher Partikel in den transkribierten UNB sind: „Also,... Ja also,... Gut,... Weissst du,... Mhm,... Na gut,... Ja,... Eben,...“ Diese Ausdrücke zeigen dem Gesprächspartner ein «turn-taking» an. Sie haben deshalb weniger eine syntaktische oder semantische als vielmehr eine kommunikativ-funktionale Bedeutung (ebd., 68/69). Sie stehen meist auch nicht in einem weiteren prospektiven Kontext, sondern eröffnen bloss den «turn», was nicht selten zur Folge hat, dass ein derart begonnener Satz gar nicht zu Ende geführt werden muss, weil er seine kommunikative Funktion als «turn-taking» (= das Wort nehmen) bereits erfüllt hat: Der Sprechende ist nun «an der Reihe», er «hat und behält das Wort». Beispiele der Verwendung solcher Ausdrücke durch die PraL jeweils am Anfang eines neuen «turns» mit der Fortsetzung einer «Initiierung» eines neuen Themas:

- „Also, das ist... (1) «AA-Partikel»
Ich möchte bei dieser Stunde darauf eingehen, die Aufmerksamkeit (2) «Neues Thema»
von den Schülern zu haben.“ [...] (UNB 2)
- „Ja. Ja. Ehm... (1) «AA-Partikel»
Nachher hast du ihnen das Angebot gemacht: Diejenigen, die es be- (2) «Neues Thema»
griffen haben, können am Wochenplan weiterarbeiten.“ [...] (UNB 3)

²²⁷ Die Funktion des «Feedbacks» (SINCLAIR & CLOUTHARD 1977, 53) wird an dieser Stelle nicht berücksichtigt. In den transkribierten UNB sind einige explizite Beispiele von solchen «Feedback»-Akten erkennbar; aber sehr oft beschränkt sich das Feedback auf ein „Mhm“ oder auf nonverbale Äusserungen wie z.B. ein zustimmendes Kopfnicken, was eine quantitative Auswertung praktisch verunmöglicht.

- „Mhm. Gut. Also...“ (1) «AA-Partikel»
Der Einstieg dünkte mich gut mit dieser Folie.“ [...] (2) «Neues Thema»
 (UNB 4)

Die Beispiele illustrieren, dass solche Ausdrücke eine spezifische Funktion in der *gesprochenen* Sprache haben; STUBBS (1983, 69) nennt mehrere kommunikative Funktionen von «Anfangs-Äusserungs-Partikeln»: Sie wirken im Sinne des «turn-taking» als Markierung oder Signal für den Wortwechsel («discourse marker»), sie bewirken einen Bruch zur vorangehenden Sequenz («break in the discourse»), und sie kennzeichnen einen Themenwechsel («shift in the topic»).

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Gesprächsinhalte in der UNB grösstenteils von den PraL definiert werden, indem die PraL oft ein kommunikatives Signal verwenden und dann ein neues, von ihnen bestimmtes Thema initiieren. Dieser Befund widerspricht den Einschätzungen der PraL und Stud auf die Frage danach, wer in der UNB jeweils bestimmte, welche Themen und Inhalte besprochen wurden. Dabei gaben zwar 66% der PraL (N=341-349) und 53% der Stud (N=469-483) an, dass IMMER, MEISTENS oder OFT der PraL die Themen und Inhalte der UNB bestimmte und nur 29% der PraL und 34% der Stud, dass es die Stud IMMER, MEISTENS oder OFT seien; aber 64% der PraL und 63% der Stud schätzen, dass die Inhalte und Themen IMMER, MEISTENS oder OFT von PraL und Stud gemeinsam bestimmt wurden. Die hier vorliegenden Transkriptionen zeigen, dass diese Einschätzungen vermutlich eher eine erwünschte als die tatsächliche Situation beschreiben.

Das zweite auffallende Ergebnis betrifft die in den transkribierten UNB jeweils von den PraL und den Stud formulierten *Fragen*: 90% der insgesamt 58 Fragen (ohne die kurzen Verständnis- und Klärungsfragen) wurden von den PraL gestellt, und nur 10% von den Stud. Eine Kategorisierung der von den PraL²²⁸ in den transkribierten UNB formulierten Fragen ergibt folgende thematische Frage-Gruppen:

- Frage zu Beginn der UNB nach der Befindlichkeit der Stud
- Frage am Schluss der UNB, „*ob die Stud noch etwas zu sagen hätten*“;
 diese beiden Frage-Gruppen lassen sich zusammenfassend auch funktional definieren als gesprächsstrukturierende (d.h. eröffnende und abschliessende) Fragen;
- Fragen nach dem Erreichen von Lehrzielen
- Fragen danach, wie die Stud spezifische Unterrichtssituationen oder Verhaltensweisen selbst beurteilen
- Fragen im Zusammenhang mit Unterrichtsbeobachtungen der PraL
- Fragen nach Ideen der Stud zu Handlungsalternativen
- Fragen danach, wie der Unterricht weitergeführt werden könnte
- andere Fragen

Einige dieser Fragekategorien wurden weiter oben in andern Zusammenhängen bereits dargestellt. Nachfolgend werden zwei Frage-Gruppen erläutert, welche Fragen beinhalten, die von den PraL oft gestellt werden: zuerst die Frage danach, wie die Stud ihre eigenen Verhaltensweisen beurteilen und dann die Frage nach eigenen Ideen zu Handlungsalternativen.

²²⁸ Die wenigen Fragen der Stud lassen sich nicht kategorisieren.

Die Frage, respektive Aufforderung der PraL an die Stud zu einer Stellungnahme und Beurteilung zu ihrem eigenen unterrichtlichen Verhalten ist für die PraL ein kommunikatives Muster, welches in der UNB verhältnismässig häufig²²⁹ angewendet wird. Die PraL thematisieren dabei eine bestimmte Verhaltensweise der Stud, indem sie die Unterrichtssituation erwähnen und dann die Stud fragen, wie sie ihr Verhalten beurteilten.

- „Der erste Auftrag – das hast du ja vorhin angetönt –, was war dort klar und was nicht; was denkst du?“ (UNB 2)
- „Die Theorie: dünkt dich, die hast du...?“ (UNB 3)
- „Die Auswertung, das würde mich noch interessieren, wie hast... wie würdest du die analysieren? Die Idee dünkt mich gut, oder, dass die Schüler selbständig sind, dass du dich zurücknimmst, also sie müssen quasi ‚erklären‘, vornedran, mit der Folie, wie bist du zufrieden dort?“ (UNB 5)
- „Jetzt zu den Aufträgen selbst; ich lese dir mal einen vor.
(Der PraL zitiert aus seinen Beobachtungsnotizen einen vom Stud formulierten Auftrag.)
[...] Ich habe versucht, so schnell wie möglich einigermaßen mitzuschreiben. Was meinst du zu diesem Auftrag?“ (UNB 6)

Obwohl die PraL hier jeweils die Frage formulieren, wie der Stud die entsprechende Verhaltensweise beurteile („was denkst du, wie bist du zufrieden, was meinst du...?“), gehen die PraL bei diesem Fragemuster oft davon aus, dass die von ihnen erwähnte Verhaltensweise problematisch oder fehlerhaft sei. Dementsprechend bedeutet diese Frage dann: Was war bei dieser Verhaltensweise oder in dieser Situation problematisch oder fehlerhaft?

Seltener wird ausdrücklich nach Begründungen für ein bestimmtes Unterrichtsverhalten gefragt, auch nicht von denjenigen PraL, welche Stud in einem Abschlusspraktikum betreuen und deshalb bei den Stud auf deren vermehrte Unterrichtserfahrungen aus den vorangegangenen Praktika oder auf Theoriewissen Bezug nehmen könnten. Ein Beispiel einer expliziten Frage nach einer Begründung für ein bestimmtes Unterrichtsverhalten:

- „Du hast nachher die Frontpage mit den Magneten an die Tafel heften lassen; warum hast du sie vorgestellt?“ (UNB 2)

In den meisten UNB werden unterrichtliche Handlungsalternativen (gemäss Phase 4 des prototypischen Verlaufsschemas) angesprochen. Bevor der PraL seine eigenen Ideen äussert, fragt er gelegentlich zuerst den Stud, ob er selbst andere Möglichkeiten für eine bestimmte Situation sehe:

- „Hättest du... kannst du dir nun vorstellen, dass du anders hättest reagieren können?“ (UNB 2)
- „Würdest du etwas anders machen?“
[Drei Sequenzen später:]
„Hast du auch dort etwas, was du vielleicht anders machen würdest im Nachhinein?“ (UNB 3)

²²⁹ Auf eine quantitative Auswertung der verschiedenen Frage-Kategorien wurde wegen der zu kleinen Stichprobe verzichtet

- „Hättest du gerade schon eine Idee, wie man das anders lösen könnte, eh, dass... dass der Anteil, eben, der Schüler... irgendwie... Oder dass du mal eine Ruhepause gehabt hättest, auf diese Art. ich habe mir jetzt auch vorgestellt, wenn ich jetzt an deiner Stelle gewesen wäre, dort vorne gestanden in dieser Lektion... [...] Also, wenn du sagst, eh, ja: „Ich habe mir überlegt, wie man das anders machen könnte“ ...“ (UNB 4)

Fragen aus diesen beiden erwähnten Kategorien könnten Gesprächssequenzen eröffnen, in denen thematisch tendenziell offen,²³⁰ dialogisch und vertieft sowie allenfalls auch mit Bezügen zur Theorie über Unterricht nachgedacht wird. Dies ist allerdings in den vorliegenden transkribierten UNB selten der Fall. Die PraL verwenden derartige Fragen eher als «Initiierung», als Einstieg in ein neues Thema, um dann – gemäss dem Verlaufsschema der UNB – Kritik, Erläuterungen dazu und alternative praktische Anregungen darzustellen. Die sich hier bietenden Möglichkeiten des gemeinsamen Nachdenkens im Dialog und die Gelegenheit zur Verbindung von Handlungserfahrung und Wissen werden in diesen Gesprächen wenig genutzt.

Äusserst selten finden sich in den transkribierten UNB Äusserungen der Stud, welche linguistisch als *Entgegnungen oder Erwiderungen* zu dem, was die PraL sagen, bezeichnet werden können. So wenig wie die Stud ihrerseits Fragen stellen, so selten findet sich diese Form, um im Dialog eine eigene Sichtweise oder Überlegung einzubringen und um einer Äusserung des PraL zu einem bestimmten Thema eine eigene Äusserung gegenüberzustellen.²³¹ Dieses kommunikativ zurückhaltende und eher rezeptive Verhalten der Stud ist möglicherweise Ausdruck der spezifischen Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud im Sinne eines Verhältnisses zwischen Lehrer-Schüler oder Experte-Novize (siehe dazu den nachfolgenden Abschnitt über den Aspekt der Symmetrie, bzw. Asymmetrie / Komplementarität).

Ein Sprecherwechsel kann mitunter sehr abrupt erfolgen, indem der eine Sprecher dem andern «dreinredet» (FLAMMER 1997, 64) und damit dessen «turn» (im Sinne der Bedeutung des lateinischen Begriffs «abruptus») abbricht oder unterbricht.²³²

²³⁰ AMIDON & HUNTER (1967) unterscheiden in ihrem Kategoriensystem zur verbalen Interaktion im Unterricht fünf verschiedene Kategorien von verbalem Lehrer- und Schülerverhalten. In der Kategorie des «teacher-initiated talk» führen sie mehrere Initiierungsformen auf, u.a. die «asks broad question», d.h. Fragen, die nach einer erweiterten und ausführlicheren Antwort verlangen: «Questions which are relatively open-ended fall into [this] category. When the teacher asks questions which are thought-provoking or require expressions of opinion or feeling, this category is used. The broad or unpredictable-response question is more apt to elicit a rather long response.» (AMIDON & HUNTER 1967, 143) Die von den PraL gestellten Fragen der erwähnten beiden Frage-Kategorien können dieser Kategorie von «asks broad question» zugeordnet werden.

²³¹ Vgl. dazu auch die Hinweise zum «argumentativen Charakter» eines Gesprächs in Anmerkung 223. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Darstellung von FLAMMER (1997, 89-94), welcher explizite kommunikative Widersprüche auch als typischen Anlass für Inferenzen bezeichnet (inferieren oder schlussfolgern wird definiert als «Konstruktion von notwendigen Zwischengliedern für Zusammenhänge» und damit als «Verstehen i.w.S.»). Inferenzen basieren nach FLAMMER immer auf Wissen, und Wissen wird strukturell gesehen als vielschichtige Verbindung von «Wissens-Elementen». Dass die Stud das vom PraL Gesagte meist widerspruchlos akzeptieren, könnte demnach dahingehend interpretiert werden, dass das vom PraL mitgeteilte Wissen sowohl kommunikativ wie auch kognitionspsychologisch weniger deutlich mit dem bereits vorhandenen Wissen der Stud verbunden wird und dass in diesem Sinn keine *Konstruktion* von Wissen (als Schaffen von Verbindungen zwischen Wissens-Elementen) stattfindet, sondern ein *widerspruchloses Übernehmen* des Wissens des PraL.

²³² Eine sprachliche Intervention wird in den Transkriptionen dann *nicht* als (erfolgreiche) Unterbrechung durch ein «turn-taking» mittels Absatzbildung, d.h. durch einen Sprecherwechsel, gekennzeichnet, wenn

In den transkribierten UNB zeigen die PraL und Stud bezüglich *Dreinreden* unterschiedliche kommunikative Verhaltensweisen: Während sich in drei Gesprächen (UNB 1, 2 und 4) keine oder nur sehr wenige (0-3) Unterbrechungen im Sinne des Dreinredens finden, weisen die andern drei (UNB 3, 5 und 6) verhältnismässig viele Unterbrechungen auf. Allerdings unterbricht der PraL die Stud in den UNB 3 und 5 deutlich öfter als umgekehrt (9/4 und 8/2 Unterbrechungen PraL/Stud); in UNB 6 ist das Verhältnis dagegen eher ausgewogen (5/4). Beispiele von Gesprächsunterbrüchen:

- PraL: [...] „Ich muss das dann noch genau nachschauen. Es erstaunt mich, dass das so im Buch ist.
Stud: Also, ich habe es so...
PraL: ¶ Ja. Ja. Ehm... Nachher hast du ihnen das Angebot gemacht: Diejenigen, die es begriffen haben, können am Wochenplan weiterarbeiten.“ [...] (UNB 3)
- Stud: [...] „Ich habe ja noch vor, dann nach dem Skilager noch Übungen zu machen zum Stilistischen in diesem Zusammenhang. Dass man von da aus auch...
PraL: ¶ ...dass man davon ausgehen könnte, das ist nämlich ein ganz schönes Beispiel, der Kleist. Ja, das hast du gar nicht mitgekriegt, [eine Schülerin] hat dann gesagt...“ [...] (UNB 5)
- Stud: [...] „Gut, ich hätte jetzt sagen können: Ja gut, wenn ihr nicht... Wenn immer jeweils die selben aufstrecken, beispielsweise... Zettel hervor, schriftlich machen. Ich sammle es dann ein, oder. Das hätte ich auch machen können. Aber... Ja, ich weiss nicht...
PraL: ¶ Schau, ich meine eigentlich: Du wolltest sehr viel in diese Stunde hinein verpacken. Und ich habe ja schon vorhin gesagt, weniger könnte mehr sein.“ [...] (UNB 6)

Im ersten Beispiel macht der PraL mit seiner Unterbrechung und mit dem Abbruch dessen, was die Stud sagt, klar, dass dieses Thema für ihn abgeschlossen ist und nicht mehr weiter besprochen werden soll. Als Signal für den Abbruch verwendet er einen «Anfangs-Äusserungs-Partikel» und beginnt dann mit dem neuen Thema. Im zweiten Beispiel übernimmt der PraL, nachdem er den Stud in seinem Gedankengang unterbrochen hat, zwar dessen Thema (d.h., wie man im Unterricht nach dem Skilager weiterfahren könnte), biegt es aber auf das zurecht, was er nun sagen will (das Beispiel Kleist), womit er auch seine Beobachtung einfügen kann (das, was die Schülerin im Unterricht gesagt hat). Im dritten Beispiel überlegt sich der Stud laut nachdenkend Handlungsalternativen, äussert aber anschliessend gleich selbst Zweifel darüber („Aber... Ja, ich weiss nicht...“) und wird vom PraL dabei prompt unterbrochen. Der PraL deutet vermutlich die Äusserung des Stud als Aufforderung, ihn nicht weiterhin quasi zappeln zu lassen; aber er geht mit dem, was er dann sagt, nicht auf die Zweifel des Stud ein, sondern bringt ein eigenes, neues Thema. In dieser Gesprächssituation kann ein «aktives Zuhören» (GORDON 1977) oder «reflektierendes Zuhören und verständnisvolles Wiedergeben» (WAGNER 1982, 152-154) dazu führen,

der bisherige Sprecher mit seinem «turn» weiterfährt. Hierbei ist es durchaus möglich, dass der andere Sprecher u.U. einen ganzen Satz parallel spricht. Dieses Parallel-Sprechen wird in den Videoaufnahmen dem Gesprächspartner oft para- oder nonverbal als Nicht-Unterbrechen gekennzeichnet (z.B. durch ein quasi Beiseite-Sprechen, durch eine reduzierte Lautstärke oder mittels einer spezifischen syntaktischen Kurzform). Solche Äusserungen können auch Aufmerksamkeit und ein Mitdenken signalisieren.

dass der Stud seine eigenen Gedanken überprüft, seine Zweifel begründet oder zum Schluss kommt, dass das von ihm Gesagte dennoch eine gute Variante sein könnte.

Ein letzter Aspekt, der erwähnt werden soll, betrifft das *Nicht-Bezug-Nehmen* eines Gesprächspartners zu einer vorangehend gemachten Äußerung. Ein derartiges kommunikatives Verhalten ist allerdings selten und kommt praktisch nur seitens der PraL vor. Am Anfang einer UNB hat dieses Verhalten den Charakter des «Sammelns im Unterrichtsgespräch»: eine Äußerung der Stud wird in diesem Sinne «stehen gelassen», so dass man auch noch später darauf zurückkommen könnte. Nachstehend zwei Beispiele zu diesem Nicht-Eingehen der PraL auf Äußerungen der Stud; das Zeichen ¶ steht an derjenigen Stelle, wo ein Bezug-Nehmen auf die Äußerung der Stud erwartet werden könnte, stattdessen aber ein thematischer Bruch stattfindet, indem vom PraL ein neues Thema initiiert wird :

- Stud: „Dort hätte ich vielleicht einfach sagen müssen, sie könnten jetzt noch beginnen, aber es sei dann Hausaufgabe. Dort haben sie reklamiert: ‚Jo, in drei Minuten reicht das ohnehin nicht mehr!‘ Da haben [die Schüler] schon recht. Ja...
PraL: Also ich habe ihnen nachher wieder... ¶ Ich stelle dir wieder ein paar Fragen, die du ganz neutral beantwortest.“ [...] (UNB 2)
- PraL: ¶ Wie hat es dich im Franz gedünkt, wie es abgelaufen ist?
Stud: Ja, eigentlich auch etwa so, wie ich es etwa gedacht habe. [...] Jedenfalls so die Übungsbeispiele, die gingen recht schnell.
PraL: ¶ Hast du das Gefühl, sie hätten das jetzt begriffen mit den betonten und unbetonten Personalpronomen?
Stud: Also, das was ich bis jetzt gesehen habe, ist gegangen.
PraL: ¶ Du hast nachher noch einzelne [Schüler] mündlich geprüft. Hast du noch beobachtet, wie sie gearbeitet haben in dieser Lektion?
Stud: [...] Ja, also ich habe vor allem drei angeschaut. [...] Er hat gesagt, er mache, er arbeite mündlich, das Schriftliche mache er zuhause. Ich kann, ich kann ihn nicht zwingen, schriftlich zu arbeiten, wenn er mündlich will.
PraL: ¶ Hast du auch dort etwas, was du vielleicht anders machen würdest im Nachhinein?
Stud: Eben, so... so, so kurzfristig – nein.
PraL: ¶ Die Theorie, dünkt dich, die hast du...?
Stud: ...die kann man sicher verbessern.
PraL: ¶ Ich würde vorschlagen, dass wir mal die Lektionen durchgehen. [...]“ (UNB 3)

Eine Kommunikationsstruktur mit einem derartigen Nicht-Reagieren eines Gesprächspartners auf Äußerungen entspricht dem Typus eines Unterrichtsgesprächs, bei welchem ein Lehrer die Antworten der Schüler entgegennimmt, ohne sie sogleich zu quittieren. Im Dialog dagegen erscheint dieses nicht-transaktionale Kommunikationsverhalten eher unnatürlich und erinnert allenfalls an eine ärztliche Befragung oder an eine Verhörsituation. Die Stud werden im Ungewissen darüber gelassen, was der PraL zu dem von ihnen Gesagten meint, was in einem Gespräch noch zusätzlich befremdend erscheint, wenn das Gesagte eine verlangte Antwort ist und ein Feedback auf diese Antwort erwartet werden dürfte.²³³

²³³ Zu den «selbstverständlichen Erwartungen im Gespräch» siehe FLAMMER 1997, 59-67

Der Beziehungsaspekt in der Kommunikation zwischen PraL und Stud

Der Aspekt der Beziehung zwischen PraL und Stud wird in der kommunikativen Struktur der UNB als Bereich dessen analysiert, was zusammenfassend als «Nicht-Sachinhalt» bezeichnet werden kann. Aus kommunikationspsychologischer Sicht hat jede Kommunikation neben der sachlich-inhaltlichen auch eine nicht-sachliche oder personale Dimension (BÜHLER 1934, WATZLAWICK et al. 1959, SCHULZ VON THUN 1981, FLAMMER 1997). Obwohl Signale auf der personalen Ebene sehr oft para- oder non-verbal übermittelt werden, lassen sich auch anhand von verbalen Äusserungen bestimmte Aspekte analysieren und beschreiben.

Als Beispiel wird nachstehend eine Äusserung eines PraL (aus der transkribierten UNB 4; es handelt sich um die zweite Äusserungsfolge des Gesprächs) mittels der fünf Aspekte (nach SCHULZ VON THUN 1981 und FLAMMER 1997; siehe Theorie-Teil, Abschnitt 3.2) näher betrachtet und damit das, was als «Nicht-Sachinhalt» ebenfalls kommuniziert und generell und zusammenfassend als «Beziehungsebene» bezeichnet werden kann, strukturell erfasst und analysiert.

- [PraL] : „Hat es Dinge, von denen du das Gefühl hast, es sei nicht so gut gelaufen?
Oder bist du mit dieser Lektion rundum zufrieden?“ (UNB 4)

In dieser Aussage dominiert vom Aufforderungscharakter her der «Appell». Der Sprecher hat eine klar erkennbare Absicht, er will offensichtlich (oder vielmehr «offen hörbar») bei der Gesprächspartnerin etwas bewirken. Sinngemäss bedeutet seine Aussage: «Suche mal hinsichtlich ‚Was ist in dieser Lektion nicht so gut gelaufen?‘ und äussere dich dann!» Der Appell impliziert mit der wörtlichen Wendung „...von denen du das Gefühl hast... Oder bist du [...] rundum zufrieden?“ auch die vom PraL in diesem Moment der UNB anvisierte Ebene: Thematisiert sollen nicht primär Beobachtungen oder Ereignisse werden, sondern die mit diesen „Dingen“ verbundenen Bewertungen und Gefühle. Die Wendung „Oder bist du mit dieser Lektion rundum zufrieden?“ nimmt zwar einerseits Bezug auf das von der Stud vorher (selbstkritisch-positiv) Gesagte, hat aber tendenziell auch einen rhetorisch-ironischen Charakter und verstärkt damit auf der Appell-Seite das im vorangehenden Satz Gemeinte (sinngemäss: «Suche hinsichtlich ‚Was ist *nicht* so gut gelaufen?‘ »).

Auf der Seite der «Selbstdarstellung» gibt der PraL mit beiden Sätzen zu verstehen, dass ihm jetzt besonders diejenigen «Dinge, die *nicht* so gut gelaufen sind» wichtig sind. Seine Aussage lässt zudem vermuten, dass er seinerseits derartige «Dinge» festgestellt hat (was sich im weiteren Verlauf der UNB dann auch bestätigt). Die Wortwahl und die nicht allzu präzise Ausdrucksweise („*nicht so gut gelaufen*“ und das eher rhetorische „*rundum zufrieden*“) signalisieren auch, dass der PraL von der Stud zumindest vorerst keine tiefer gehende Analyse, sondern eher eine pauschale Antwort oder eine blosser Nennung erwartet.

Auf der «Beziehungs-Seite» wird – auch dadurch, dass der PraL in dieser Äusserungsfolge ein neues Thema initiiert und die linguistische Drei-Schritt-Struktur wählt, womit er den nächsten Gesprächsschritt der Stud definiert – mitgeteilt, dass der PraL die Gesprächsleitung für sich beansprucht. Er bestimmt, worüber zumindest in dieser Äusserungsfolge gesprochen werden soll und erwartet von der Stud eine Antwort auf die von ihm gestellte Frage.

Darin zeigt sich auch die «angebotene Partnerdefinition» aus der Sicht des PraL: Er nimmt die Stud als Praktikantin ernst und geht davon aus, dass sie kritisch ist und deshalb zumindest vom einen oder anderen «Ding» das Gefühl haben wird, «es sei

nicht so gut gelaufen». Zudem geht er davon aus, dass er die Stud auch mit Dingen konfrontieren darf, die in der Lektion nicht so gut waren. In diesem Sinn kann der zweite Satz tatsächlich eher als ironisch gemeinter Nachsatz zum vorangehenden betrachtet werden. Sinngemäss würde das in diesem Fall bedeuten: «Du bist ja mit dieser Lektion wohl kaum rundum zufrieden, oder?» Die Ironie verdeutlicht die «angebotene Partnerdefinition», indem signalisiert wird: «Ich nehme an, du bist so kritisch und belastbar (Partnerdefinition), dass du auch das nennen und vertragen kannst, was nicht so gut gelaufen ist (Appell).» Die Wendung *„...von denen du das Gefühl hast, es sei nicht so gut gelaufen“* könnte im Sinne der «angebotenen Partnerdefinition» allerdings auch dahingehend interpretiert werden, dass der PraL dieser Stud nicht zumutet, klar und sachlich negative Aspekte aufzuzählen und das Negative von ihrem Wissen her zu beschreiben und zu begründen.

Die Aussage des PraL kann auch im Kontext der ersten Äusserungsfolge betrachtet werden, was ihre Bedeutung relativiert: In der ersten Äusserungsfolge beurteilte die Stud – ebenfalls auf eine entsprechende Aufforderung des PraL hin – die Lektion und fokussierte dabei das, was ihres Erachtens vor allem *gut* lief, und das wurde ihr vom PraL in einem sehr kurzen Feedback bestätigt. Der PraL will sich jetzt aber nicht eingehender mit dem auseinandersetzen, was die Stud thematisierte (was hier durchaus möglich wäre; von ihr angesprochen wurde das engagierte Mitmachen der Schüler in der Lektion), sondern er will *seine* Themen initiieren. Damit beendet der PraL die Phase 1 (Stud äussert sich zur Lektion) des Verlaufsschemas der UNB und leitet über zu Phase 2 (Positives – was mit dem von der Stud Gesagten vorerst erledigt ist – und Negatives aus der Lektion). Der PraL könnte an dieser Stelle die Stud auch fragen, ob sie das von ihr initiierte Thema vertiefen möchte, oder er könnte sein eigenes Thema (die Negativpunkte in der Lektion) auch als Vorschlag kommunizieren. Es ist kommunikativ auf der Beziehungsebene ein starkes Signal, wenn der PraL unmissverständlich die vorangehende, inhaltlich von der Stud bestimmte Sequenz beendet und sein Thema initiiert, indem er die Kommunikation mit dem obigen Zitat direkt auf die Negativpunkte hinlenkt (welche dann auch ausführlicher besprochen werden).

Die Analyse dieser Äusserung zeigt, wie der PraL hier in seinen Aussagen seine spezifischen (und nach WATZLAWICK et al. vermutlich kaum «bewussten») Vorstellungen hinsichtlich der verschiedenen Aspekte der Beziehungsebene darstellt und damit einerseits die «soziale Ordnung» und andererseits auch die formale Struktur und den Verlauf der Kommunikation definiert.

Asymmetrie / Komplementarität in der Kommunikationsstruktur der UNB

Der Aspekt der Symmetrie oder Asymmetrie / Komplementarität²³⁴ kann als spezifische Klassifikation der Beziehungsebene betrachtet werden (FLAMMER 1997, 121). In der Kommunikationsstruktur der UNB wie auch in der Gesamtsituation des Lehr-

²³⁴ In der englischsprachigen Fachliteratur wird der Begriff «Asymmetry» zusammenfassend und bevorzugt verwendet. «Asymmetry' as an overall term can be used to describe several phenomena in and behind dialogue. [...] Sometimes other terms, like 'inequality', 'dominance' and 'imbalance' are preferred in the literature. All these seem to be opposed to terms like 'symmetry' (in e.g. participation), 'equality' or 'commonality' (of knowledge), 'mutuality' and 'reciprocity' (in, say, interaction and dialogue).» (LINELL & LUCKMAN 1991, 2-12)

praktikums kommt der Asymmetrie / Komplementarität eine herausragende Bedeutung zu, weshalb dieser Aspekt hier besonders betrachtet wird.

Die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern wird nach WATZLAWICK et al. (1969, 68-70) entweder als «symmetrisch» oder als «komplementär» bezeichnet. Diese Bezeichnungen stehen «für Beziehungen, die entweder auf Gleichheit oder auf Unterschiedlichkeit beruhen» (ebd., 69). Eine Interaktion wird dann als «symmetrisch» bezeichnet, wenn «das Verhalten der beiden Partner sozusagen spiegelbildlich und ihre Interaktionen daher symmetrisch» sind [...]. «Symmetrische Beziehungen zeichnen sich also durch ein Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern aus» (ebd., 69). Nach FLAMMER (1997, 121) liegt Symmetrie in einer Beziehung dann vor, «wenn jemand auf das Verhalten des Partners immer mit einem gleichwertigen Verhalten antwortet, mithin wenn beide gleichviel Kontrolle über die Beziehung haben.» Im Gegensatz dazu «ergänzt das Verhalten des einen Partners das des andern, wodurch sich eine grundsätzlich andere Art von verhaltensmässiger Gestalt ergibt, die komplementär ist. [...] Komplementäre Interaktionen basieren auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten.» (WATZLAWICK et al. 1969, 69) Asymmetrie in der Kommunikation stellt keine Minderwertigkeit dar und bedeutet keinesfalls, dass derartige Gespräche nicht erfolgreich sein können (MARKOVÁ & FOPPA 1991, 261) oder dass die Asymmetrie vom einen Gesprächspartner dem andern aufgezwungen würde; «vielmehr verhalten sich beide in einer Weise, die das bestimmte Verhalten des andern voraussetzt, es gleichzeitig aber auch bedingt. [...] Man kann auch sagen, dass sich die beiderseitigen Beziehungsdefinitionen entsprechen.» (WATZLAWICK et al. 1969, 70) Ist nun die Beziehung zwischen PraL und Stud symmetrisch oder komplementär? Ist sie gekennzeichnet vom «Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden» oder von «sich gegenseitig ergänzenden Unterschieden»?

Zunächst sei nochmals verwiesen auf die oft erwähnte «Kollegialität» in der Beziehung zwischen PraL und Stud und auf die starken Erwartungen hinsichtlich «Gleichberechtigung» in der Kommunikation (Tabelle 35). Es kann vermutet werden, dass sich sowohl die PraL wie vor allem auch die Stud durch die explizite Erwähnung der «Kollegialität» und der «Gleichberechtigung» in ihrer Beziehung vom Charakter der Lehrer-Schüler-Beziehung distanzieren möchten.

Ein weiteres Indiz für das Bemühen um eine Gleichstellung ist die persönliche Anrede per «Du». In sämtlichen transkribierten UNB wird das kollegiale Du verwendet, und dies entspricht erfahrungsgemäss vor allem für die längerdauernden Praktika durchaus einem Usus.²³⁵ Sinngemäss kann die bewusste Anwendung dieser Anrede auch Gruppenzugehörigkeit, Solidarität, Übereinstimmung und Symmetrie ausdrücken:²³⁶ Der Student soll im Kreis der in einer bestimmten Schule tätigen Leh-

²³⁵ Dieser Aspekt wurde in der Untersuchung mit den Fragebogen nicht erhoben und kann empirisch hier nicht belegt werden.

²³⁶ Eine interessante Darstellung zur Verwendung der Anredepronomen Du und Sie im Sinne von «Thesen zu einem sematischen Konflikt im Hochschulbereich» findet sich bei BAYER (1979, 212-219), der im Zusammenhang mit der Anrede ausdrücklich auf den Aspekt der «symmetrischen und asymmetrischen Gesprächspositionen» eingeht. Dieselbe Thematik wird auch von GLÜCK & KOCH (1998, 1-9) erläutert, welche zudem Formen analysieren wie das Sie plus Vorname („Nicole, würden Sie bitte...“), die vorzugsweise in Mittelschulen (und damit auch in den Lehrerseminaren) verwendet werden. Wenn diese, in der Ausbildungsinstitution übliche und deutlich asymmetrische Anredeform im Praktikum von den PraL

rer aufgenommen werden, man versteht sich quasi als Kollegen. Der Wechsel zur persönlichen Anrede (der im Rahmen der Ausbildungsinstitution zwischen Dozierenden und Studierenden erfahrungsgemäss deutlich weniger üblich ist) kann als Element der Integration ins künftige Berufsfeld interpretiert werden.

Trotzdem bleibt im Lehrpraktikum und in der UNB die Struktur des Verhältnisses als Konstellation zwischen erfahrenem Lehrer und jungen Studierenden, zwischen «Experten und Novizen» (BROMME 1992; WINTERMANTEL 1991) bestehen. Es gibt dementsprechend eine Asymmetrie hinsichtlich dem Erfahrungswissen (LINELL & LUCKMANN 1991, 5/6), die in der UNB inhaltlich und formal zum Ausdruck kommt. Das Kommunikationsmuster in der UNB gleicht strukturell der Unterrichtskommunikation, welche ihrerseits ebenfalls durch eine typische Asymmetrie / Komplementarität von «Lehrender-Lernender» gekennzeichnet ist und mindestens sequenzweise von einem allenfalls sonst gleichwertigen zu einem hierarchischen Stil wechselt (KEPPLER & LUCKMANN 1991, 145/146). Dabei wird der eine Gesprächspartner zu einem «privilegierten Sprecher» und der andere explizit zu einem «Empfänger», und diese Rollen werden in der Kommunikationssituation nicht ausgetauscht. Der «Belehrende» übernimmt öfter die Initiative, während der «Empfänger» eine relativ passive Rolle hat und mittels spezifischen Signalen (beispielsweise «Mhm / Ja / Ich hab's verstanden») seine Teilnahme zeigt (ebd., 149-153). Diese Kennzeichen finden sich ausgeprägt in den UNB (vgl. die oben dargestellten Ergebnisse und Beispiele).

Ein sehr deutliches Kennzeichen, welches auf den asymmetrischen / komplexen Charakter in der Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud hinweist, ist der Aspekt der (institutionell vorgegebenen) Beurteilung und Bewertung der Stud durch den PraL. Gemäss Tabelle 6 werden 64% der Stud im Praktikum für den in der UNB zur Diskussion stehenden Unterricht mittels einer Note oder einer notenähnlichen Qualifikation beurteilt und bewertet; bei 74% der Stud gibt es (teilweise zusätzlich zur schriftlichen) eine mündliche Beurteilung durch den PraL. Es gibt kaum einen Grund, um unter diesen Bedingungen einer einseitigen und für die Stud ausbildungsrelevanten Beurteilung und Bewertung von einer symmetrischen Beziehungsstruktur zu sprechen.

LINELL & LUCKMANN (1991, 10) weisen darauf hin, dass Asymmetrie in einem Gespräch meist nicht persönlich, sondern kontextuell und situativ bedingt ist, was in der UNB als einer institutionell definierten Ausbildungssituation explizit der Fall ist.

Ein typischer Ausdruck von Asymmetrie / Komplementarität kann das Aussprechen von Lob und (negativer) Kritik²³⁷ sein, nämlich dann, wenn es nur einseitig erfolgt, so wie dies beispielsweise im Unterricht der Fall ist. In der UNB ist das Loben und Kritisieren ebenfalls eine unilaterale Verhaltensweise (siehe dazu die Phase 2 im prototypischen Verlaufsschema der UNB, Abbildung 11, sowie die Analyse des sprachlichen Handlungsmusters der UNB in Abschnitt 7.4.2). Die PraL zeigen in den UNB

nicht übernommen, sondern bewusst in ein formal symmetrisches Du umgewandelt wird, so scheint es verständlich, dass die Stud nunmehr von Kollegialität sprechen und damit auch Symmetrie in der Kommunikation und Interaktion meinen.

²³⁷ Der Tadel (als sprachliches Gegenstück zu Lob) entspricht hier kommunikativ nicht dem, was die PraL in den UNB meinen, wenn sie etwas als «nicht gut» beurteilen; der Begriff «Tadel» ist semantisch eher mit einem Schuld-Verhalten konnotiert, was auf das Unterrichtsverhalten der Stud nicht zutrifft.

oft ein ausgeprägtes Lob-Verhalten: In den Transkriptionen der UNB finden sich zwar unterschiedlich viele, aber durchschnittlich dennoch pro UNB 5 bis 10 explizit anerkennende oder lobende Äusserungen der PraL, und gemäss ihren eigenen Einschätzungen (siehe Tabellen 9 und 15 sowie Abbildung 11) ist den PraL das Loben in der UNB im Sinne des Unterstützens und Förderns der Stud sehr wichtig oder sogar das «Allerwichtigste». Das Loben und Kritisieren ist in der UNB auch insofern Ausdruck der Asymmetrie / Komplementarität in der Beziehung zwischen PraL und Stud, als in der UNB das unterrichtliche Verhalten *der Stud* zur Diskussion steht und nicht dasjenige der PraL. Beispiele lobender Äusserungen der PraL:

- „Aber die Folie war gut, mit dem Hellraumprojektor bist du gut umgegangen, das hat gut geklappt, wunderbar. Also das war sicher sehr gut erfüllt.“ (UNB 1)
- „Beim Franz, dort hast du angefangen mit der Theorie, hast vorgängig alles schön an die Tafel geschrieben, das ist auch wieder gute Organisation, dass du nicht fortlaufend etwas anschreibst und gleichzeitig erklärst, sondern dass das schon fixfertig an der Tafel steht, du bist ein bisschen früher gekommen, das war alles schon parat.“ (UNB 3)
- „Aber Freude habe ich, du tust... grundsätzlich gibst du klare Aufträge. Also die Klasse weiss mit zwei, drei Worten, was sie machen müssen. Und du trittst bestimmt auf, das ist tipptopp.“ (UNB 5)

Beim Loben wird das qualifizierende Adjektiv oder Adverb «gut» in den transkribierten UNB verhältnismässig oft verwendet (10 bis 11x in den UNB 1, 3, 6 und 5 bis 6x in den UNB 4 und 5) – eine kommunikative Form, die als «lehrer-typisch» bekannt und alltäglich beobachtbar ist. Neben dem eher sachlichen und damit begründenden Lob gemäss dem obigen Beispiel aus UNB 3 wird Lob auch von emotionalen Ausdrücken (in den obigen Beispielen „wunderbar“, „ich habe Freude“) begleitet.

Die PraL kritisieren das unterrichtliche Verhalten der Stud auch im negativen Sinn. Die negative Beurteilung geschieht selten mit expressis verbis negativ qualifizierenden Begriffen (wie beispielsweise «nicht gut» oder «problematisch» oder gar «schlecht»), sondern eher in einer abgeschwächten oder feststellenden, faktenbeschreibenden Form, die aber in der eigentlichen Aussage dennoch unüberhörbar auf eine negative Wertung zielt. Beispiele von kritisch-negativen Aussagen der PraL:

- [...] „Dann bis du am Schluss ein bisschen in Zeitdruck gekommen und hast... ehmm... relativ unleserlich geschrieben.“ (UNB 1)
- „Und ich würde sagen, für, für, wieder für... zielbezogen, damit sie das lernen, oder, hätte ich, denke ich, dass es besser gewesen wäre, wenn du sie nach vorne genommen hättest, dort der Lehrer gewesen wärst und sagen: jetzt macht ihr...“ (UNB 2)
- „Was dir ein bisschen entgangen ist – du hattest zu wenig Zeit, um es nochmals durchzulesen: es hatte Fehler drin.“ (UNB 3)
- „Dann die Auswertung an sich: Das ist wieder so ein bisschen dieses Frage-Antwort-Spiel wie oben. Also pingpongmassig. Und das war für mich... als Zuhörer, da wurde es ein bisschen lange.“ (UNB 4)
- „Und wichtig in dieser Phase dünkt mich auch – du hast es zwar probiert: ‚Sprecht in die Klasse hinein! Sprecht nicht zu mir, sondern ihr seid jetzt Multiplikatoren quasi! Gebt das in die Klasse hinein!‘ Das dünkt mich, das wäre wichtig gewesen.“ (UNB 5)
- „Du bist selbst nicht ganz sicher, was du eigentlich gemeint hast – wie sollen da

die Schüler genau wissen, was du gemeint hast! Ich will einfach damit sagen: Wenn du schon Aufträge... du musst ja Aufträge geben, laufend. Du hast ganz gute Ansätze drin... Aber versuche noch, sie präziser zu formulieren. Kürzer.“ (UNB 6)

Die negative Kritik wird kommunikativ abgeschwächt durch Wendungen wie „relativ“, „ein bisschen“, „es wäre besser gewesen, wenn...“, „du hast gute Ansätze drin – aber...“. Dieses kommunikative Merkmal entspricht der Einschätzung der PraL, dass sie ihre Rolle als PraL eher nicht als «Beurteiler» interpretieren (siehe Abbildung 18).

Eine spezielle Konzeptualisierung des Aspektes der Symmetrie und Asymmetrie / Komplementarität in der Kommunikation legte BERNE (1964; siehe auch FLAMMER 1997, 171-188, SCHLEGEL 1984 und STEWART & JOINES 1990) mit seinem berühmt gewordenen Modell der «Transaktionsanalyse (TA)» vor. Er postuliert dabei drei sogenannte «Instanzen» oder «Ich-Zustände», nämlich das «Kinder-Ich», das «Eltern-Ich» und das «Erwachsenen-Ich». Im Rahmen dieses Modells können namentlich die lobenden und kritisierenden Äusserungen der PraL als komplementäre «Transaktionen» bezeichnet werden, welche aus dem «Eltern-Ich» der PraL ans «Kinder-Ich» der Stud gerichtet sind. Ein fakten- und realitätsgestützter Austausch von Beobachtungen und Erfahrungen und ein Diskurs mit Bezügen zu begründbarem Wissen entsprechen hingegen im Modell der TA einer «symmetrischen Transaktion» auf der Ebene des «Erwachsenen-Ich».

Diese Befunde weisen auf einen asymmetrischen/komplementären Charakter der Beziehung zwischen PraL und Stud. Daraus ergibt sich für die Beteiligten in der UNB bezüglich der kommunikativen Struktur ein Problem: Einerseits ist die Kommunikation und Interaktion zwischen PraL und Stud – wie oben dargestellt – gekennzeichnet durch ein Bemühen um «Kollegialität» und «Gleichwertigkeit», was als Ausdruck der Symmetrie in der Beziehung gesehen werden kann. Andererseits ist die Kommunikation in der UNB definiert als Lehr-Lernsituation zwischen dem PraL als Ausbilder und dem Stud als Lernendem, und die kommunikativen Verhaltensweisen der PraL und der Stud weisen tatsächlich – wie ebenfalls dargestellt – die dieser Konstellation entsprechenden asymmetrischen/komplementären Merkmale auf. Die differente berufliche Erfahrung des «Lehrmeisters» und des «Lernlings» entspricht den von WATZLAWICK et al. (1969, 69) erwähnten «sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten» beinahe paradigmatisch. Damit kann die UNB eindeutig und klar als eine asymmetrische/komplementäre Kommunikationssituation definiert werden.

Der Widerspruch zwischen dem Wunsch nach «Gleichberechtigung» und nach «Kollegialität» und dem tatsächlichen Charakter der Asymmetrie/Komplementarität in der Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud ist offensichtlich und sowohl ein Charakteristikum der Art und Weise, wie UNB realisiert werden, wie auch eine latente Quelle von kommunikativen Unklarheiten. Diese Ambivalenz in der Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud, respektive die Widersprüchlichkeit von illusorischen Beziehungskonstrukten in einem gegebenen, institutionell definierten Kontext müssten von den und für die Beteiligten thematisiert und geklärt werden.

Die para- und nonverbale Dimension in der Kommunikation zwischen PraL und Stud

Die para- und nonverbale Dimension – der gesamte Bereich der sprachbegleitenden (Intonation, Modulation, Pausen u.a.m.) und der nicht-sprachlichen (Mimik, Gestik, Haltung, Blickverhalten, proxemisches Verhalten u.a.m.) Kommunikation – definiert

und reguliert die dynamische Wechselseitigkeit der kommunikativen Struktur (FRINDTE 2001, 100), d.h. vor allem den Beziehungsaspekt zwischen den Gesprächspartnern. Neben den auf die verbale Dimension bezogenen Funktionen (wie z.B. Ergänzungen, Betonungen) hat die para- und nonverbale Dimension auch spezifische Funktionen, welche tendenziell von der verbalen Dimension unabhängig sind (wie z.B. die Steuerung und Lenkung des Gesprächsverlaufs oder das soziale Distanzverhalten; FRINDTE 2001, 103-105).

Der para- und nonverbale Charakter macht es schwierig, in den schriftlich vorliegenden (und dadurch fast ausschliesslich die verbale Ebene darstellenden) Transkriptionen von UNB Elemente der nicht-sprachlichen Dimension zu erkennen und zu interpretieren. Dennoch sollen anhand der Videoaufnahmen, welche als Grundlage für die Transkription der UNB dienen, einige Beobachtungen festgehalten werden – wenn auch dem nicht-sprachlichen Charakter dieser Dimension entsprechend eher andeutungsweise.

Weil die Stud entweder allein oder nur zu Zweit oder Dritt im Lehrpraktikum sind, kann sich in der UNB eine persönlichere Beziehung zwischen PraL und Stud ergeben, als dies im Unterricht in den Lehrveranstaltungen der Ausbildungsinstitution möglich ist. Die Kommunikationspartner sind in der UNB nicht nur inhaltlich-thematisch, sondern namentlich auch in der para- und nonverbalen Dimension direkt und persönlich aufeinander bezogen, was sich in den Videoaufnahmen der UNB beobachtbar beispielsweise in der Körperhaltung, im Blickkontakt, in der Mimik und Gestik und im paraverbalen Verhalten (in einer der Dialogsituation angemessenen Lautstärke, Modulation und Intonation usw.) äussert. In den Videoaufnahmen können insgesamt die zu erwartenden Verhaltensweisen in der para- und nonverbalen Dimension festgestellt werden, welche eine Arbeitsbeziehung zwischen zwei erwachsenen Personen definieren und konstituieren, die in einer relativ engen Beziehung zueinander stehen. Individuelle Nuancen und Unterschiede kommen – dem individuellen Charakter der PraL und Stud entsprechend – in den einzelnen UNB durchaus zum Ausdruck und können deshalb beobachtet werden:

- In UNB 1 dominiert (beispielsweise in der Körperhaltung, in der Mimik und Gestik und im Tonfall) eher eine fürsorglich-unterstützende Haltung des PraL. Insofern korrespondieren die digitale und analoge Dimension, wenn der PraL zu Beginn von UNB 1 lächelnd-aufmunternd und damit primär auf der emotionalen Ebene sagt:

„Michael, dir ist jetzt sicher ein bisschen wohler; du hast ja recht gezittert [«gschlotteret»] vor dieser Lektion [...].“

Der Stud geht denn auch tatsächlich darauf ein und erzählt von sich:

„Also, ich hatte während der Lektion vergessen, dass es eine spezielle Lektion war. Ich habe mich im Grunde genommen normal gefühlt wie letzte Woche, also in diesem Sinn war ich dann nicht mehr nervös [...].“

- In UNB 3 dagegen beginnt der PraL (in der Videoaufnahme) sicht- und hörbar eher forsch und distanziert und auf einer sachlich-nüchternen Ebene mit dem Satz:

„Gut, also. Wir haben an diesem Morgen zwei Lektionen gehabt, zuerst Englisch, und nachher Franz [...].“

Auch hier stimmen die digitale und analoge Dimension überein, und auch hier reagiert die Stud erwartungsgemäss, indem sie vom Verlauf der Englischlektion und von den Schülern und nicht primär von sich selbst erzählt:

„Ja, im Englisch war es ein ruhiger Einstieg mit der Probe, natürlich. Und nachher der Text, das «Listening comprehension», ja, mich hat's gedünkt, dass sie das wohl schon noch so gern gemacht haben, obwohl sie von der Probe her noch so ein wenig [...]“

- Verschiedene nonverbale Äusserungen in den UNB haben einen metakommunikativen Charakter. Sie kommunizieren etwas über die Kommunikation selbst, wie beispielsweise Aufmerksamkeit (Körperhaltung, Blickkontakt), Verständnis und Zustimmung (Kopfnicken), Wohlmeinen (ein Lächeln).

Die para- und nonverbale Dimension in der Kommunikation zwischen PraL und Stud erweist sich in den auf Video aufgenommenen UNB insofern als unproblematisch, als in diesen Gesprächen keine auffallenden para- und nonverbalen Signale und das heisst vor allem keine zur verbalen Dimension widersprüchlichen Signale zu beobachten sind. Damit kann eine (zumindest akzeptierte) «Stimmigkeit» oder Kongruenz / Authentizität (vgl. dazu SCHULZ VON THUN 1998) zwischen Gemeintem und Geäussertem (wobei Letzteres sowohl das verbal wie das para- und nonverbal Geäusserte umfasst) im kommunikativen Verhalten von PraL und Stud vermutet werden.

Metakommunikation in der UNB

Die UNB als strukturell und inhaltlich reflexives Element in der Lehrerbildung kann an sich bereits als Metakommunikation bezeichnet werden, indem die Beteiligten über eigenes, beziehungsweise beobachtetes Verhalten kommunizieren. Zudem hat jede Kommunikation implizit auch metakommunikative Anteile und Aspekte (siehe oben, namentlich die Abschnitte über den Beziehungsaspekt und die para- und nonverbale Dimension in der Kommunikation zwischen PraL und Stud). Zudem kann die Metakommunikation als *Metakognition* sowohl spezifisch im Zusammenhang mit dem Lernen (PERFECT & SCHWARTZ 2002) wie grundsätzlich sogar mit der Evolution der Menschheit, respektive des menschlichen Geistes (CARRUTHERS & CHAMBERLAIN 2000) sehr weitreichende und tiefgreifende Perspektiven eröffnen. Hier ist allerdings im relativ eng definierten Rahmen ein «Gespräch über das Gespräch», eine explizite Kommunikation über das Kommunizieren in der UNB gemeint. Metakommunikation bedeutet demnach «eine Auseinandersetzung über die Art, wie wir miteinander umgehen, und über die Art, wie wir die gesendeten Nachrichten gemeint und die empfangenen Nachrichten entschlüsselt und darauf reagiert haben.» (SCHULZ VON THUN 1981, 91; vgl. auch FLAMMER 1997, 129/130 und WATZLAWICK et al., 1969).

Von der Situation ausgehend, dass sowohl die Stud von Erfahrungen im Unterricht in der Ausbildungsinstitution und von Kenntnissen aus den Lehrveranstaltungen zur Kommunikation und Gesprächsführung wie auch die PraL von ihrer beruflichen Tätigkeit im Unterricht und in Elterngesprächen und allfälligen praktikumsspezifischen Weiterbildungsveranstaltungen her zumindest über ein Grundwissen über Metakommunikation verfügten, wurde in der Untersuchung danach gefragt, ob die an der UNB Beteiligten einen Gesprächsrückblick machten, also über ihre Kommunikation in der UNB kommunizierten. Dabei wurden in der Fragestellung keinerlei Einschränkungen gemacht.

Tabelle 38 : **Metakommunikation (als «Gespräch über das Gespräch») in der UNB**

Häufigkeit von Metakommunikation	Prozentualer Anteil	
	PraL	Stud
- Oft	9	4
- Ab und zu	42	17
- Selten	31	25
- Nie	16	53

Anmerkungen :

- Fragestellung danach, ob im Zusammenhang mit der UNB auch ein rückblickendes Gespräch über die UNB (im Sinne einer Metakommunikation) geführt wurde, wo man sich z.B. darüber unterhielt, wie die UNB verlief
- Vorgegebene Antwortkategorien zur Häufigkeit gemäss obenstehenden Bezeichnungen
- In der Tabelle ist die prozentuale Verteilung der Einschätzungen dargestellt
- PraL : N = 356; Stud : N = 479
- Missing/keine Antwort : PraL 2%, Stud 1%

Insgesamt 78% der Stud schätzen gemäss Tabelle 38 im Gegensatz zu 47% der PraL, dass sie SELTEN oder NIE ein Gespräch über die UNB führten. Umgekehrt sind nur 9% der PraL und 4% der Stud der Auffassung, dass ein rückblickendes Gespräch über die UNB OFT stattfand, und 42% der PraL und 17% der Stud schätzen, dies sei AB UND ZU der Fall gewesen.

Die gegensätzliche Einschätzung von PraL und Stud ist auffallend. Zwar finden sowohl die PraL wie auch die Stud übereinstimmend, dass die Metakommunikation sicher nicht OFT praktiziert wird. Aber während 73% der PraL im Häufigkeitsbereich von AB UND ZU bis SELTEN sind und nur 16% die eindeutige Angabe NIE machen, sind demgegenüber nur 42% der Stud im Bereich von AB UND ZU bis SELTEN und markante 53% geben die Häufigkeit NIE an. Auch wenn zu diesen Ergebnissen keine eindeutige Interpretation möglich ist, so kann doch festgestellt werden, dass die Metakommunikation kein übliches und selbstverständlich praktiziertes Element der UNB ist – was in Anbetracht der zu vermutenden Kenntnisse und Erfahrungen sowohl bei den PraL wie auch bei den Stud erstaunen mag. Hinsichtlich der unterschiedlichen Einschätzung ist bei den Stud denkbar, dass sie von ihrer pädagogisch-psychologischen Ausbildung her über eine elaboriertere und differenziertere Vorstellung darüber verfügen, was unter Metakommunikation zu verstehen sei, und dementsprechend stellen sie möglicherweise klarer definierte und höhere Anforderungen an ein derartiges «Gespräch über das Gespräch».

Situativ begründet kann zudem vermutet werden, dass die oben angesprochene asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud sowie der mit dem Praktikum verbundene Beurteilungsaspekt (Tabelle 6) und das daraus resultierende hierarchische Verhältnis zwischen PraL und Stud eine offene und – strukturell bedingt hier zwingend symmetrische – Metakommunikation unter Umständen als schwierig erscheinen lassen. Aus verschiedenen schriftlichen Bemerkungen von Stud im Fragebogen wird ersichtlich, dass sie sich dem PraL gegenüber eigentlich gerne kritisch(er) verhalten hätten, sich aber nicht entsprechend zu äussern getrauten.

Zusammenfassend kann die kommunikative Struktur der UNB beschrieben werden als ein durch den Ausbildungskontext geprägter Dialog mit einem spezifischen sprachlichen Handlungsmuster und mit typischen Kennzeichen hinsichtlich der verschiedenen kommunikativ relevanten Aspekte. Die Phasen des linguistisch erkennbaren Handlungsmusters entsprechen dem inhaltlich geprägten prototypischen Verlaufsschema der UNB, sind aber auch anhand kommunikativer Strukturmerkmale identifizierbar. Dieses aus der Sichtweise der linguistisch-funktionalen Pragmatik beschriebene sprachliche Handlungsmuster scheint als Standardlösung für die Kommunikationssituation der UNB sowohl auf der individuell-konkreten wie auch auf der institutionell-allgemeinen Ebene etabliert zu sein.

Obwohl eine Lektion – im Gegensatz zur UNB – üblicherweise geplant wird und die Kommunikation im Rahmen des Unterrichts nach im voraus definierten Lernzielen verläuft, ergibt die Untersuchung verschiedener diskurs- und konversationsanalytischer Aspekte teilweise auffallende Übereinstimmungen zwischen den spezifischen Kommunikationsmerkmalen der Unterrichtssituation mit denjenigen der UNB. So findet sich beispielsweise das im Unterricht übliche und vom Lehrer initiierte Drei-Schritt-Muster «Frage-Antwort-Feedback» auch in den UNB. Ähnlich wie im Unterricht werden auch in der UNB die meisten Themen kommunikativ von den PraL initiiert. Und obschon man sich vorstellen könnte, dass in einer UNB Rede und Gegenrede abwechseln und Sequenzen mit einem argumentativen Charakter üblich sind, fehlen derartige Sequenzen weitgehend. Fragen der Stud finden sich erstaunlicherweise ebenso selten wie Entgegnungen von Stud auf Äusserungen der PraL. Insofern entspricht die kommunikative Struktur der UNB nicht unbedingt den Erwartungen, die man an ein professionell geführtes Gespräch zwischen zwei erwachsenen Menschen stellen kann, welche sich auf der Basis von Erfahrungen und Beobachtungen, von unterrichtlichen Vorstellungen und unterrichtlichem Wissen reflexiv und diskursiv unterhalten. Dies gilt auch unter Berücksichtigung des Ausbildungskontextes der UNB, welcher eine deutlich asymmetrische / komplementäre Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud zur Folge hat. Die Konstellation der Gesprächspartner in der UNB als «Experte» und «Novize» bedeutet zwar *per definitionem* eine Differenz hinsichtlich des professionellen Wissens. Sie müsste aber nicht zwingend zur Folge haben, dass die kommunikative Struktur der UNB einem Unterrichtsgespräch entspricht, was aber gemäss den vorliegenden Untersuchungsergebnissen relativ weitgehend der Fall ist.

Teil IV : Diskussion der Ergebnisse

*Wenn zur intelligenten Ausführung einer Tätigkeit
eine vorübergehende theoretische Tätigkeit nötig ist,
und zwar eine, die intelligent ausgeführt werden muss,
dann wäre es logisch unmöglich,
dass irgend jemand in diesen Zirkel eindringen könnte.*

GILBERT RYLE

«The Concept of Mind» (1949, zweites Kapitel)

Die im vorangehenden Teil dargestellten Ergebnisse der Untersuchung zur UNB beanspruchen im Rahmen dieser deskriptiven Studie eine zentrale Position, indem sie die UNB auf der Grundlage einer eingehenden schriftlichen Befragung der PraL und Stud und von Videoanalysen beschreiben. In diesem Teil werden die Ergebnisse zusammenfassend und im Vergleich mit den damit korrespondierenden Erkenntnissen aus der Lehrerbildungsforschung und Pädagogischen Psychologie diskutiert. Dabei zeigen sich teilweise erhebliche Differenzen zwischen dem, wie UNB zwischen PraL und Stud gemäss den Ergebnissen tatsächlich durchgeführt werden und dem, was und wie UNB sein könnten, wenn sie dem seitens der Lehrerbildung gestellten Anspruch einer «Nahtstelle von Theorie und Praxis» gerecht werden wollen. Der Gesichtspunkt der UNB als einer wünschenswerten und postulierten «Nahtstelle von Theorie und Praxis» ist in der nachfolgenden Diskussion der Ergebnisse von zentraler Bedeutung und bildet den «roten Faden» durch diesen vierten Teil.

8. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Theorie und in der Praxis der Lehrerbildung

In Teil II wurde dargestellt, dass die UNB in den Lehrpraktika der Lehrerbildung ein strukturelles Element der beruflichen Grundausbildung mit einer bestimmten Tradition und einer daraus erwachsenen Funktion und Bedeutung ist. Die Lehrerbildungsforschung und die pädagogisch-psychologische Forschung legen Erkenntnisse und Konzepte zum Wissen, zum Verhältnis von Wissen und Handeln und damit auch zur Genese von Wissen vor, welchen hinsichtlich des in der Lehrerbildung an verschiedenen Orten und auf unterschiedliche Arten vermittelten beruflichen Wissens und vor allem hinsichtlich der Bedeutung dieses Wissens bezüglich des unterrichtlichen Handelns eine spezifische Relevanz zukommt. Der «Theorie-Praxis-Bezug» wird in der Lehrerbildung immer wieder problematisiert und diskutiert. Die generelle Diskussion lässt sich anhand der UNB exemplarisch konkretisieren, weil die Studierenden im Lehrpraktikum praktische Handlungserfahrungen machen, welche anschliessend in der UNB thematisiert werden. Die UNB bietet sich damit an als ein möglicher Ort der Integration von Wissen und Handeln und auch als Ort der Genese von Wissen.

8.1 Formale Aspekte der UNB

Die Ergebnisse zu den Fragen nach der Anzahl der besprochenen Lektionen, zu den besprochenen Fächern sowie zur Dauer sind quantitativ erfasste Befunde zu formalen Aspekten der UNB. Dabei werden aber ebenfalls grundlegende Probleme im Zusammenhang mit der UNB erkennbar, welche auf weitere und komplexere Aspekte hinweisen.

8.1.1 Anzahl der besprochenen Lektionen

Dass die von den Stud in den Lehrpraktika erteilten Lektionen auch tatsächlich besprochen werden und die Stud nicht bloss unterrichten, um Handlungserfahrungen im Unterricht zu machen und um unterrichtliche Handlungsrountinen zu entwickeln (z.B. BAER & BECK et al. 2001, 62-81; HERZOG & VON FELTEN 2001, 22-24), ist weniger selbstverständlich, als angenommen werden könnte. Immerhin geben 15% der Stud und 5% der PraL (gemäss Tabelle 7, Seite 149) an, dass maximal 40% der Lektionen besprochen und damit mindestens 60% der Lektionen nicht besprochen wurden, und eine Quote von mindestens 80% besprochener Lektionen wurde nur von je 57% PraL und Stud geschätzt. Eine deutlich überwiegende Mehrheit von PraL und Stud erachtet die von ihnen praktizierte Besprechungsquote als optimal, wobei 18% der Stud zum Ausdruck bringen, dass sie eigentlich mehr Lektionen besprechen möchten. Die differenzierte Analyse der Ergebnisse zeigt, dass Zusammenhänge feststellbar sind zwischen der Anzahl besprochener / nicht-besprochener Lektionen und spezifischen formalen und strukturellen Faktoren. So gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl besprochener / nicht-besprochener Lektionen und der Art des Lehrpraktikums, respektive des Zeitpunktes des Praktikums innerhalb der Ausbildung ebenso wie zum Zeitpunkt der Lektion innerhalb des einzelnen Praktikums: Je später das Praktikum innerhalb der Ausbildung und je später die Lektion innerhalb des einzelnen Praktikums stattfindet, desto weniger Lektionen werden besprochen. In den Konzepten der berufspraktischen Ausbildung der Ausbildungsinstitutionen finden sich keine entsprechenden Vorgaben, was bedeutet, dass sich diesbezüglich in der Praxis ein Usus herausgebildet hat, konkret: dass die PraL offensichtlich Vorstellungen darüber haben, ob Lektionen besprochen werden sollen oder nicht und ggf. welche Lektionen besprochen werden und welche nicht, und dass diese Vorstellungen in einem Zusammenhang stehen (1) zum Zeitpunkt des Praktikums innerhalb der Ausbildung und (2) zum Zeitpunkt der Lektion innerhalb des Praktikums.

Die Differenzen hinsichtlich der verschiedenen Unterrichtsfächer bei der Anzahl der besprochenen / nicht-besprochenen Praktikumslektionen widerspiegeln die übliche Hierarchie in der Bedeutung der Unterrichtsfächer. Deutsch und Fremdsprachen sowie Mathematik und Realfächer werden in der Einschätzung der PraL ähnlich oft und insgesamt deutlich häufiger besprochen als die übrigen in der Untersuchung erfassten Fächer (Musik/Singen, Sport/Turnen, Bildnerisches Gestalten/ Zeichnen und Technisches und textiles Gestalten/ Werken). Diese Hierarchisierung, respektive die Bevorzugung der sogenannten «Hauptfächer» in der Praxis der UNB wird von den PraL und Stud nicht kommentiert und konnte deshalb nicht näher untersucht

werden. Es scheint naheliegend, dass die Fächer der erstgenannten Gruppe traditionellerweise²³⁸ als «wichtiger» eingeschätzt und deshalb häufiger besprochen werden.

8.1.2 Dauer und Zeitpunkt der UNB

Das Nachdenken im Sinne der Reflexion und der Metakognition ist begrifflich verbunden mit dem Wortursprung von «Schule»: In der altgriechischen Sprache bedeutet σχολή / scholē «Musse, freie oder ruhige Zeit, Rast, Ruhe» (MENGE-GÜTHLING 1965, 670) und wird in Zusammenhängen verwendet wie «sich Zeit zu etwas nehmen, sich Musse gönnen, sich einer Sache widmen». Auch der Begriff «Gespräch» und Bezeichnungen wie «Nachbesinnung» evozieren bestimmte Vorstellungen über die Art und Weise dieser Besprechung: Die Beteiligten nehmen sich Zeit, um sich dem Unterrichtsgeschehen in den Praktikumslektionen widmen zu können.

Die Frage nach der Dauer dieses Gesprächs ist zwar zunächst eine sehr äusserliche, quantitative. Dennoch wird man selbst im Alltag davon ausgehen, dass bestimmte Dinge – je nachdem, wie wichtig man sie einschätzt und wie eingehend man sie besprechen will – eine gewisse minimale Dauer beanspruchen. In UNB im Rahmen einer Beratung oder einer Supervision, in kollegialen UNB wie dem «Tandem» oder ähnlichen Konzeptionen (gemäss Abschnitt 4.2) ist ein minimal definierter Zeitrahmen eine Voraussetzung für eine UNB; andernfalls wäre vermutlich kaum ein Berater oder Supervisor bereit, sich auf eine UNB einzulassen. Gemäss der Einschätzung der PraL und Stud dauert eine UNB im Durchschnitt ungefähr eine Viertelstunde. 21% der PraL und 12% der Stud schätzen, dass die UNB meist nach höchstens 5 Minuten beendet waren. Diese Dauer der UNB wird von 82% der PraL und 69% der Stud als richtig und angemessen empfunden. Immerhin wird seitens einer Mehrheit der übrigen 31% der Stud festgestellt, dass die Dauer der UNB zu kurz sei und dass sie sich eine längere und vor allem eingehendere UNB gewünscht hätten. Diese Dauer kann (mangels empirischen Grundlagen) nicht mit der Dauer der oben erwähnten, alternativen Besprechungskonzeptionen verglichen werden. Dennoch darf davon ausgegangen werden, dass die UNB in der Grundausbildung deutlich weniger lange dauern als UNB von beruflich tätigen Lehrern, z.B. im Rahmen eines Beratungs- oder Supervisionsgesprächs oder eines Gesprächs im «Content-Focused Coaching». Allein vom Zeitrahmen her werden die UNB in der Weiterbildung oder Beratung von beruflich tätigen Lehrern offensichtlich als bedeutungsvoller angesehen als in der Grundausbildung. Das lässt darauf schliessen, dass in den Lehrpraktika der «Habitus der Reflexion» im Sinne eines Sich-Einlassens auf eine eingehende Reflexion von Unterricht nur wenig vorhanden ist.

Die oben im Zusammenhang mit der Anzahl der besprochenen Lektionen genannten formalen Faktoren gelten gemäss den Untersuchungsergebnissen auch für die Dauer der UNB: Je später das Praktikum innerhalb der Ausbildung und je später die Lektion innerhalb des einzelnen Praktikums stattfindet, desto kürzer sind die UNB. Die Dauer der UNB kann auch situativ abhängig sein, weil es in den Lehrpraktika kaum je explizit einen für die UNB vorgesehenen und formal definierten

²³⁸ Diese traditionelle Auffassung zeigt sich in der Tendenz auch in aktuellen Ereignissen, indem beispielsweise der bernische Grossrat (als kantonal-politisches und in dieser Sache entscheidungsbefugtes Legislativ-Organ) im April 2004 für die Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik obligatorische und einheitliche Lerntests am Ende des 2., 6., 8. und 9. Schuljahres verlangte.

und – analog zur Lektion selbst – geplanten Zeitraum für die UNB gibt. Das hat zur Konsequenz, dass UNB oft in dem Zeitrahmen stattfinden müssen, welcher dafür zwischen Praktikumslektionen und weiteren Verpflichtungen der PraL und/oder der Stud zur Verfügung steht. Pragmatisch führen nachfolgender eigener Unterricht des PraL oder Unterricht der Stud in der Ausbildungsinstitution, Sitzungstermine, Busabfahrtszeiten u.a.m. dazu, dass die UNB «kurz und bündig» gehalten werden – oder vielmehr: gehalten werden müssen. D.h., dass gemäss den Untersuchungsergebnissen die kontextuellen Randbedingungen der UNB oft ungünstig sind und eine eingehendere UNB «in Musse» erschweren oder gar verunmöglichen. De facto zeigt sich hierin die Priorität des unterrichtlichen Handelns vor dem Besprechen dieses Handelns, indem der Zeitrahmen für die Lektionen selbst definiert und im Stundenplan ausgewiesen ist, für die UNB dagegen nicht. Die UNB wird damit zu einem blossen Anhang zum Unterrichten selbst.

In einer Ausbildungskonzeption, in der die UNB als ein Ort der Genese von integrierendem Wissen bei den Stud verstanden wird, könnte allerdings vermutet werden, es sei genau umgekehrt: Dass nämlich in den späteren Phasen der Ausbildung und in den späteren Phasen innerhalb der einzelnen Praktika die UNB länger dauern würden als zu Beginn der Ausbildung und zu Beginn eines Praktikums, weil die Beteiligten in der UNB auf einer grösseren Wissensbasis differenzierter und analytischer, vielfältiger und eingehender miteinander diskutieren könnten. Ein definierter und konzeptionell ausgewiesener Zeitrahmen für die UNB stellt zumindest eine Voraussetzung dafür dar, dass sowohl das unterrichtliche Handeln wie auch das Nachdenken darüber mit dem Ziel der Integration von Handeln und Wissen praktisch realisiert werden kann.

Ob eine Lektion überhaupt besprochen wird und wie lange diese Besprechung dauert, hängt wesentlich davon ab, ob es in den Praktikumslektionen (gemäss der Wahrnehmung der PraL) Probleme oder Fehler gab oder nicht. Dieser Befund ergibt sich aus den Erläuterungen und Kommentaren der PraL und Stud zur Anzahl der besprochenen Lektionen und zur Dauer der UNB. Die dort von den PraL und Stud genannte Formel lautet sinngemäss und teilweise wörtlich: *«Wenige oder keine Probleme – kurze oder gar keine UNB; viele oder grössere Probleme – längere UNB.»* Mit andern Worten: Je «besser» und problemloser der Unterricht, desto kürzer die Besprechung. Die hinter dieser Formel stehende Haltung kann so zusammengefasst werden, dass die Stud zum einen gegen Ende eines Praktikums und zum andern gegen Ende der Ausbildung derart «gut und problemlos» unterrichten können sollten, dass man sich in der UNB kurz fassen kann oder dass sich eine UNB sogar erübrigt. Damit wird auch erkennbar, wie die PraL und (vermutlich im Gefolge der PraL) die Stud die Funktion der UNB interpretieren: Die UNB wird einerseits als Bestätigung für «richtiges, gutes Unterrichten» und andererseits – namentlich bei Problemen – als «Problemlösegespräch» verstanden und gehandhabt.

Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen der oben beschriebenen, fehler- oder problemabhängigen UNB, d.h. einer UNB, die dann stattfindet oder länger dauert, wenn es im Unterricht Probleme gab, und dem analysierenden, reflexiven Problemlöse-Verhalten, wie es beispielsweise bereits von DEWEY (1910/1951) beschrieben wurde und wie es in der Kognitionspsychologie im Blick auf die Lehrerbildung dargestellt wird (zusammenfassend bei BAER & BECK et al., 2001, 74/75). Die wesentlichen Charakteristika des Problemlöse-Verhaltens sind demnach zuerst das

allenfalls zu erarbeitende «Problembewusstsein» (AEBLI 1983, 295)²³⁹ und dann vor allem das gründliche und sorgfältige, reflektierende Denken, das zwar ebenfalls durch ein wahrgenommenes Problem, durch eine empfundene Schwierigkeit («a felt difficulty»; siehe Dewey 1951, 75-78), durch «Ratlosigkeit, [...] Zweifel, Unklarheiten oder Widersprüche» (MESSNER & REUSSER 2000b, 286) initiiert wird, dann aber gekennzeichnet ist durch ein analysierendes und letztlich auf Einsicht und Verstehen zielendes Verhalten (REUSSER & REUSSER-WEYENETH 1994, 20). Die Lösung des Problems wird beim reflexiven Problemlöse-Verhalten im Prozess des Nachdenkens schrittweise entwickelt und konstruiert; AEBLI (1983, 277-295) spricht von einem «problemlösenden Aufbauen». Die Untersuchungsergebnisse zeigen aber, dass in der UNB die Lösung des Problems meist vom PraL im Sinne einer konkret formulierten Handlungsalternative, als «Tipp und Anregung» direkt präsentiert und von den Stud als ein in der Praxis bewährtes Handlungsmuster ‚telquel‘ übernommen wird.

Die PraL und Stud interpretieren die Bedeutung und Funktion der UNB in dieser Hinsicht als allenfalls nötige Problembewältigung, und zwar deutlich weniger im Sinne einer auf das Verstehen der strukturellen Zusammenhänge zielenden *Problemanalyse*, sondern eher im Sinne einer primär auf das Handeln zielenden, möglichst effizienten *Problembeseitigung*. Ein Problem in der Lektion ist deshalb in der UNB weniger ein Anlass zum Innehalten und eine Gelegenheit zum Nachdenken, sondern eher eine gesprächsweise zu behebende Panne in einer Abfolge von richtigen unterrichtlichen Verhaltensweisen. (Auf diesen Aspekt wird weiter unten zurückzukommen sein.) Die Notwendigkeit und die Dauer der UNB werden so gesehen zu einem Indiz für den Lernerfolg der Stud im Praktikum, der sich im unterrichtspraktischen Handeln erweist: Bei «gutem und richtigem» unterrichtlichen Handeln erübrigt sich demnach eine eingehende UNB.

8.2 Strukturelle Elemente der UNB

Ein auffallendes Untersuchungsergebnis ist der Befund, dass sich in den Lehrpraktika von sämtlichen in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen ein relativ einheitliches Grundmuster für die UNB herausgebildet hat. Die UNB lässt sich demnach sowohl bezüglich der strukturellen Elemente wie auch bezüglich ihres Verlaufs einheitlich beschreiben.

Als identifizier- und beschreibbare Teile und Phasen ergeben sich die folgenden strukturellen Elemente der UNB, welche nach dem prototypischen Verlaufsmuster der UNB angeordnet sind:

²³⁹ AEBLI versteht hier unter «Problembewusstsein» ausdrücklich mehr als nur das Wissen darum, dass es – zum Beispiel in der Praktikumslektion – ein Problem gegeben hat. Die Erarbeitung des «Problembewusstseins» sei «keine Angelegenheit einer schnellen Aussage. Am Anfang [...] muss das Gespräch [...] lange beim Problem verweilen, oder aber das Problem muss im Verlaufe [der UNB] immer wieder zur Sprache kommen, damit der [Stud] immer stärker empfindet: ja, da sehe ich noch nicht klar, es fehlt mir der Zugang, es besteht noch ein Widerspruch, ich bin noch nicht zum Kern der Sache vorgedrungen.» (AEBLI 1983, 295) Die Übertragung der von AEBLI eigentlich beschriebenen Unterrichtssituation auf die Situation der UNB (indem im Zitat ‚Lektion‘ durch ‚UNB und ‚Schüler‘ durch ‚Stud‘ ersetzt wurde) zeigt, wie die UNB einer wirklichen Problemlöse-Situation entsprechen kann und wo das Problembewusstsein als Voraussetzung für den nachfolgenden «Erarbeitungsprozess» (AEBLI 1983, 296-299) von entscheidender Bedeutung ist.

- (1) Element, in welchem die Stud ihre momentane Befindlichkeit darstellen und einen subjektiven Rückblick auf die Lektion halten;
- (2) Element der Evaluation des unterrichtlichen Handelns der Stud, wo Positives und Negatives genannt werden;
- (3) Element der Erläuterung oder Analyse der beurteilten Verhaltensweisen oder Situationen in der Praktikumslektion;
- (4) Element mit Tipps und Anregungen und allenfalls konkreten Verbesserungsvorschlägen aus der Erfahrung des PraL;
- (5) Element, in welchem konkrete Schlussfolgerungen und praktische Konsequenzen für das unterrichtliche Handeln formuliert werden;
- (6) Element, in welchem Hinweise und Anregungen für den nachfolgenden Unterricht weitergegeben werden.

Diese Elemente und der Verlauf der UNB sind in den Darstellungen der PraL und der Stud (in den entsprechenden Fragen sowie vor allem auch in den Erläuterungen und Kommentaren) trotz der stark differierenden Häufigkeit, mit der sie je einzeln realisiert werden, derart deutlich erkennbar und verbreitet, dass sich die UNB generell anhand dieser strukturellen Elemente und dieses Verlaufsschemas konstitutiv und prototypisch definieren lässt. Sie werden nachfolgend eingehender diskutiert.

Strukturelles Element 1 : Befindlichkeit und subjektiver Rückblick der Stud

Dieses Element hat in der dargestellten Praxis der UNB wie auch in der Interaktions- und Kommunikationstheorie als Dimension des zwischenmenschlichen Verhältnisses und des Gesprächsklimas eine hohe Relevanz, und es wird von rund drei Vierteln sowohl der PraL wie auch der Stud als strukturelles Element der UNB genannt.

Aus der sozialen Perspektive betrachtet zeigt sich ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich der Position der Stud einerseits in der Ausbildungsinstitution und andererseits im Praktikum: In den Lehrveranstaltungen der theoretischen Ausbildung (d.h. in den Vorlesungen, im Klassen- und Grossgruppenunterricht u.a.) sind die Stud bloss Teil einer meist grösseren Gruppe von Studierenden, im Praktikum dagegen Individuen, die sich unterrichtend und persönlich – d.h. als Einzelpersonen wahrnehmbar – während mindestens einer Lektion permanent vor einer Klasse und vor dem PraL exponieren (vgl. dazu die Darstellung des Unterrichtens als «Handeln unter Druck» bei WAHL 1991, und hierbei besonders den Faktor «Zeitdruck, Erwartungsdruck und emotionaler Druck»). Mit der Erkundigungsfrage der PraL nach der Befindlichkeit der Stud im Rahmen des ersten strukturellen Elementes der UNB wird dieser soziale Aspekt berücksichtigt und thematisiert. Ein als positiv empfundenes und in der Untersuchung entsprechend eingeschätztes Verhalten des PraL in der UNB bedeutet ein Eingehen auf die Stud als Menschen, ein Ernstnehmen ihrer Person und Persönlichkeit in dieser von Druck und Emotionen dominierten Anfangssituation der UNB. Wie hat die Studentin das Unterrichten erlebt? Wie geht es ihr jetzt, wie fühlt sie sich? Indem der PraL derartige Fragen aufgreift, signalisiert er der Studentin, dass nicht bloss der Unterricht oder die Klasse, sondern und in diesem Moment zu Beginn der UNB ganz besonders sie, die Studentin, respektive deren Befindlichkeit wichtig ist. Der Rückblick der Studentin auf die gehaltene Lektion zu Beginn der UNB muss deshalb in der Erwartung des PraL nicht in erster Linie objektiv und sachbezogen sein, sondern er darf subjektiv sein im Sinne von «Wie habe ich

die Lektion erlebt, wie ist es mir ergangen?» Damit wird zum Ausdruck gebracht, was die PraL in ihren Erläuterungen und Kommentaren als «Respekt und Wertschätzung gegenüber den Stud» bezeichnen. Mittels diesem Element der UNB kann gemäss der Auffassung der Beteiligten im günstigen Fall zudem ein gutes Interaktions- und Gesprächsklima geschaffen werden, welches beizubehalten im weiteren Verlauf der UNB als wichtig erachtet und in den Antworten auf den Fragebogen der Untersuchung auch so angegeben wird.

Ein Fehlen dieses Elementes wird dagegen von den Stud teilweise ausdrücklich festgestellt und negativ vermerkt. Negativ wirkt sich aus, wenn das Ansprechen der Befindlichkeit der Stud durch den PraL nur floskelhaft geschieht und bloss eine Alibifunktion hat.

Das Eingehen auf die persönliche Befindlichkeit der Stud kann auch in Zusammenhang gebracht werden mit der weiter unten zu diskutierenden Beziehungsstruktur zwischen Stud und PraL. Die Stud haben sich in der Lektion nicht nur persönlich exponiert, sondern sie sind gemäss der institutionell definierten, asymmetrischen und hierarchischen Beziehung de facto als Lernende von den PraL auf eine besondere Art abhängig. Das erste strukturelle Element der UNB kann deshalb unter diesem Gesichtspunkt betrachtet auch eine Art emotionale Entlastungsfunktion haben.

Die Anteilnahme der PraL an der Befindlichkeit der Stud kann als Ausdruck der gemäss den Ergebnissen auffallend hoch eingeschätzten «Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen PraL und Stud» betrachtet werden sowie als ein Aspekt dessen, was in der Studie von OELKERS & OSER (2000, 60 und 2002, 167) als «überdurchschnittliches Sozialklima in der Lehrerbildung» bezeichnet wird.

In ihrer Beschreibung der UNB im Rahmen des «Content-Focused Coaching» bezeichnen WEST & STAUB (2003, 33-35) es als günstig, den Dialog der «Postconference» mit einer Phase zu beginnen, in welcher zuerst die unterrichtende Person²⁴⁰ aufgefordert wird, die Lektion zu reflektieren, denn dies ermögliche es, «to express his or her feelings and to develop the habits of self-monitoring and self-reflection». Das «Ausdrücken der Empfindungen» der unterrichtenden Person in der ersten Phase der UNB wird als wichtig erachtet. Das Reflektieren der unterrichtenden Person der UNB ermöglicht es dem zuhörenden Coach zudem, festzustellen, welche Aspekte und Fragen der unterrichtenden Person wichtig sind und auf welche Art und mit welchen Mustern sie ihr eigenes Handeln betrachtet und beurteilt. Insofern hat die erste Phase der UNB bei WEST & STAUB nicht nur eine psycho-hygienische oder soziale Funktion, denn in der Reflexion der unterrichtenden Person ergeben sich zudem Anknüpfungspunkte für das nachfolgende Gespräch sowohl hinsichtlich der Art und Weise des Nachdenkens wie auch hinsichtlich der ausgewählten Inhalte und deren kritischer Beurteilung. Dies bedingt allerdings seitens des Coach in der ersten Phase der UNB nicht nur emotionale Anteilnahme, sondern auch eine hohe kognitive Aufmerksamkeit und Präsenz.

Kritisch ist deshalb anzumerken, dass zwar die vor allem pädagogisch und psychologisch begründete Funktion dieses ersten Elementes als wichtig angesehen werden kann, dass sie aber im Rahmen der ganzen UNB und vor allem im Rahmen des

²⁴⁰ Die zu coachenden Personen bei WEST & STAUB sind nicht Lehrer-Studierende, und die Autoren beschreiben dementsprechend nicht Situationen der Lehrer-Grundausbildung, sondern Coaching-Situationen mit praktizierenden Lehrpersonen und demnach Situationen der Lehrer-Weiterbildung.

gesamten Lernprozesses, welchen die Stud im Lehrpraktikum durchlaufen, nur eine von mehreren Funktionen ist. Das Respektieren und Ernstnehmen der Stud als Person und Persönlichkeit ist *eine* – wenn auch wichtige – Dimension oder eine Voraussetzung des Lernens im Praktikum, zu der weitere Dimensionen hinzukommen müssen. Das erste Element dürfte zudem nicht isoliert werden, indem die Äusserungen der Stud zwar zur Kenntnis genommen, aber dann meist einfach stehen gelassen werden. Vor allem die kognitiven, ggf. auch die emotionalen Aspekte der Äusserungen seitens der Stud liefern – auch als Elemente der «Subjektiven Theorien» (DANN 1994, 163-182; WAHL 2001, 161-169) und des «Vorwissens» der Stud – Anhalts- und Anknüpfungspunkte²⁴¹ für die weitere Besprechung.

Strukturelles Element 2: Evaluation des Unterrichts durch den PraL

Das Verstärken des Positiven im unterrichtlichen Verhalten der Stud in der Form von explizitem «Lob und Ermunterung» ist in der Einschätzung der PraL und Stud zentral wichtig für den gesamten Verlauf der UNB. Ebenfalls sehr wichtig ist für die PraL und Stud, dass Fehler und falsche Verhaltensweisen als solche erkannt und benannt werden. Die Stud wollen gemäss ihren Angaben wissen, was sie im Unterricht richtig und/oder falsch gemacht haben.

In der kritischen Betrachtung des zweiten strukturellen Elementes der UNB sind zwei Aspekte zu unterscheiden: einerseits der Aspekt des Beurteilens in der UNB an und für sich, sowie andererseits der Aspekt der Auswahl dessen, was und die Art und Weise, wie beurteilt wird. Für die Stud ist es wichtig und es entspricht ihrer Situation, dass sie eine qualifizierende Rückmeldung zu ihrem Verhalten in der Lektion erhalten. Die Lehrpraktika zu Beginn der Ausbildung (Einführungspraktikum und Lehrübungen o.ä.) haben im gesamten Ausbildungskonzept oft die Funktion einer beruflichen Eignungsabklärung, und mit dem evaluativen Element der UNB wird diesem Aspekt Rechnung getragen. Zudem findet am Schluss der berufspraktischen Ausbildung eine Prüfung im Bereich der Unterrichtspraxis als Teil der Diplomprüfungen in der Form einer sogenannten «Probelektion» oder «Lehrprobe» statt.²⁴² Insofern scheint es nachvollziehbar und der Konzeption der berufspraktischen Ausbildung entsprechend, dass das unterrichtliche Verhalten der Stud vom PraL beurteilt wird. Allerdings stellt sich die Frage, *was* beurteilt wird und *wie* dies geschieht und damit auch, welches der Massstab und Bezugsraster für die Beurteilung / Evaluation ist.

Die Problematik der in der Lehrerbildung fehlenden Standards (OELKERS & OSER 2000, 57-60; OSER in: OELKERS & OSER 2001, 215-255; TERHART 2003, 15) besteht hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung und damit hinsichtlich der UNB ebenso wie für die Lehrerbildung insgesamt. In der Tradition der Übungsschule und der Lehrpraktika definiert weitgehend die berufliche Erfahrung den PraL als Experten,

²⁴¹ Vgl. dazu auch die Phase der «Articulation» in der «Cognitive Apprenticeship» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, 482), wo die Lernenden ihr Wissen, ihre Überlegungen und ihre Problemlöse-Prozesse artikulieren und dabei auch ihre «Prototheorien» explizit darstellen.

²⁴² Obwohl diese Prüfungen im Bereich «Unterrichtspraxis» als Teil der Grundausbildung kontrovers diskutiert werden, finden sie sich (wenn auch in sehr unterschiedlichen Formen, namentlich hinsichtlich der Beurteilung der Prüfungsleistungen) sowohl in allen untersuchten Ausbildungsinstitutionen wie auch in aktuellen Konzepten der Lehrerbildung.

der weiss, was sich im unterrichtlichen Handeln bewährt²⁴³ hat und wie man deshalb erfolgreich unterrichtet.²⁴⁴ Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Kriterien für die Auswahl dessen, was evaluiert wird, und der Massstab für die positive oder negative Beurteilung des unterrichtlichen Handelns der Stud aus diesem Wissen der PraL stammen. Die funktionsspezifische Weiterbildung der PraL spielt dabei kaum eine wesentliche Rolle; gemäss den Angaben der PraL wird ersichtlich, dass rund 40% der PraL nie eine derartige Weiterbildung besucht haben und dass die Dauer der von den übrigen 60% der PraL besuchten Weiterbildung insgesamt durchschnittlich 5 Tage betrug.

Die Subjektivität der Beurteilung wird kommunikativ unterstrichen durch die von den PraL häufig gebrauchten Wendung „*mich dünkt*“ (wie beispielsweise im Satz „*Mich schön, die du gemacht hast*“; siehe Seite 240). Damit bringen die PraL sprachlich zum Ausdruck, dass die Beurteilung eine im Sinne der «Subjektiven Theorien» (DANN 1994, 163-182) zwar *begründbare*, aber insofern auch subjektiv *beschränkte* Gültigkeit beansprucht.

Interessant ist, dass sowohl die PraL wie auch die Stud das Beurteilen des unterrichtlichen Handelns als wichtig erachten, die PraL aber die damit verbundene Rolle und Funktion des Beurteilers für sich eher ablehnen (siehe dazu die Überlegungen zur Rolle der PraL weiter unten). Dieser Widerspruch deutet auf einen Rollenkonflikt der PraL, indem die PraL ihre Rolle gemäss ihren Angaben vorwiegend als «Coach, der die Stud persönlich berät und begleitet», als «erfahrener Kollege» und als routinierter Lehrer, «der von seinem Erfahrungsvorsprung her Hinweise macht und Tipps gibt» (Bezeichnungen aus den Fragen zur Rolleneinschätzung der PraL) interpretieren möchten – und nicht als «Beurteiler», was möglicherweise zu sehr mit einem «schulmeisterlichen Verhalten» gleichgesetzt und deshalb als zu vermeiden betrachtet wird. Obwohl die PraL ihre Rolle eher nicht als «Beurteiler» einschätzen, üben sie diese Funktion im Rahmen des strukturellen Elementes der Evaluation des Unterrichts der Stud dennoch ausgeprägt aus und betonen in ihren Erläuterungen die Wichtigkeit einer «positiven und negativen Beurteilung» des unterrichtlichen Verhaltens der Stud.

Die Befunde und Überlegungen zu diesem zweiten Element der UNB, der Evaluation des Unterrichts durch den PraL, lassen auch eine Komponente der Ausbildungsstruktur grundsätzlich erkennen: Die PraL interpretieren ihren Auftrag so, dass die Evaluation des Unterrichts der Stud einen insgesamt hohen Stellenwert hat; d.h. die PraL verstehen sich weniger als Ausbildner (dann würde das nachfolgend beschriebene Element der Analyse im Zentrum stehen) denn als Praktiker, welche den Stud einerseits unterrichtliches Handeln ermöglichen und dieses Handeln andererseits beurteilen.

²⁴³ Im deutschen Wort *bewährt* ist etymologisch der Bezug zu *wahr* erkennbar, was sinngemäss bedeutet, dass das, was sich *bewährt* hat, auch *wahr* und richtig ist. Vgl. dazu im Gegensatz den von OSER (in: OELKERS & OSER 2001, 253) aufgenommenen und zitierten Gedanken: «Professionalisierung müsste vielmehr in Lehrarrangements erfolgen, in denen gelernt wird zu unterscheiden, was ‚wahr‘ ist und was als ‚angemessen‘ gilt.»

²⁴⁴ Tatsächlich ist das eigene «erfolgreiche Unterrichten» oft das primäre und ausschlaggebende Merkmal dafür, dass ein Lehrer von einer Ausbildungsinsitution als PraL verpflichtet wird.

Strukturelles Element 3: Erläuterung oder Analyse

Nachdem in der UNB positive und negative Aspekte genannt worden sind, gibt der PraL seine Erläuterungen dazu ab und macht ggf. eine Analyse zu den beobachteten und (meist negativ) beurteilten Phänomenen. *Dieses Element fehlt allerdings in rund 90% (gemäss den Einschätzungen der PraL) oder sogar 96% (gemäss den Einschätzungen der Stud) aller UNB.* Der PraL evaluiert die positiven und negativen Verhaltensweisen und Situationen meist ohne weitere Erläuterungen oder Analysen, d.h. er sagt, dass etwas gut oder nicht gut war und geht dann in den meisten Fällen direkt dazu über, alternative Handlungsvorschläge (gemäss dem strukturellen Element 4) zu machen. Eine verstehensorientierte Gesprächsphase über Verhaltensweisen oder Situationen in der Praktikumslektion, die vom PraL beobachtet wurden und in diesem Element nun thematisiert werden oder allenfalls auch Situationen, welche von den Stud selbst angesprochen und nun analysiert werden, gibt es in den wenigsten UNB. Das bedeutet, dass in einem Grossteil der Lehrpraktika die Tiefenstrukturen des Erziehens und Unterrichtens kaum oder überhaupt nicht reflektiert und analysiert werden.

In sämtlichen Professionalisierungskonzepten mit dem Ziel des Aufbaus von beruflicher Handlungskompetenz (bezüglich der Lehrerbildung beispielsweise: WAHL 1991, 2000 und 2001; MESSNER & REUSSER 2000b; MUTZECK 1988 und 1999; DICK 1994; ALTRICHTER 1994 u.a.m.) wird die Bedeutung einer eingehenden Analyse, das Verstehen des eigenen bisherigen Handelns und der sorgfältige und auf Einsicht beruhende Aufbau neuer Verhaltenselemente betont. «Was bisher implizit ablief, soll jetzt explizit bearbeitet werden.» (WAHL 2001, 161 und 1991, 188; vgl. dazu auch bei SCHÖN 1983 den Wechsel von der «reflection-IN-action» zur «reflection-ON-action».) Hinsichtlich der UNB bedeutet dies, dass dem Element der Analyse des Lehrverhaltens der Stud in der UNB aus theoretischer Sicht eine absolut zentrale Bedeutung zukommt: Das Ziel ist «verstandenes Handlungswissen» (AEBLI 1983, 202), d.h. dass die Stud ihr unterrichtliches Handeln auch *verstehen* lernen, denn «Lehrerhandeln ist in diesem Verständnis kein bloss gewohnheitsmässiges Tun, sondern ein durch explizites und implizites Wissen gesteuertes intelligentes Handeln», und insofern «bildet das intelligente Nachdenken über das eigene und fremde Handeln den zentralen Ausgangspunkt für die professionelle Entwicklung.» (MESSNER & REUSSER 2000b, 286) Das Wissen der Stud wird bei diesem Nachdenken von den Stud und ihren PraL im Austausch und in einem Prozess der gegenseitigen Verständigung gemeinsam konstruiert. Dieser Analyse- und Aufbauprozess bedingt einerseits seitens der PraL ein erweitertes und modifiziertes Verständnis ihrer Rolle und Funktion und andererseits auch ein Einbeziehen desjenigen Wissens, das den Stud in der Ausbildungsinstitution im Bereich der Erziehungswissenschaften vermittelt wird. Die Veränderung oder Erweiterung der Funktionen der PraL bezieht sich vor allem darauf, bei den Stud gezielt Denk- und Verstehensprozesse im Rahmen des in der beruflichen Praxis situierten Lernens auszulösen und zu begleiten. Die Komplexität dessen, was «Verstehen» überhaupt meint und die Vielfalt nur schon innerhalb der kognitiven Phänomenologie von Verstehensprozessen (REUSSER & REUSSER-WEYENETH 1994, 9-21) sowie die damit verbundenen unterschiedlichsten Formen, Arten und Funktionen von Wissen geben zumindest einen Hinweis darauf, wie anspruchsvoll eine derartige Aufgabe ist.

Bislang wurden die PraL allerdings kaum systematisch und gründlich für diesen äusserst anspruchsvollen und kompetenz-erfordernden Bereich ihrer Funktion und

Aufgabe aus- oder weitergebildet, was auf ein strukturelles Problem der Lehrerbildung hinweist.

Dennoch: Unter der Prämisse, dass an der Idee der «Lehrpraktika und deren sorgfältiger Besprechung und Auswertung als Nahtstelle von Theorie und Praxis» (nach REUSSER 1982, 281) und an der «These von der Kontinuität zwischen Tun und Denken» (AEBLI 1981, 371) festgehalten werden soll, spielen das Verstehen und die Verstehensprozesse wie auch die verschiedenen Formen und Arten von Wissen – und dabei als ein wichtiger Bereich ausdrücklich auch das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen – in der UNB eine zentrale Rolle. Das Mitgestalten bei der Verbindung von «Praxis und Theorie / Theorie und Praxis» gehört zu den grundlegenden Aufgaben der PraL.

«Von der Praxis zur Theorie – von der Theorie zur Praxis! Die wirksame Gestaltung dieses Bezuges ist erstes didaktisches und lernorganisatorisches Prinzip der Lehrerbildung. Es ist Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Grundfächer, Prozesse und Phänomene der Erziehungswirklichkeit, insbesondere des Unterrichtes durchsichtig zu machen. Die schulpraktische Arbeit bemüht sich demgegenüber um die verhaltenswirksame ‚Übertragung‘ theoretischer Gesichtspunkte auf die komplexe Unterrichtswirklichkeit. Theoretischer Unterricht und praktisches Tun durchdringen und bedingen sich gegenseitig. Weder vermag das erziehungswissenschaftliche Denken das Ganze der Erziehungswirklichkeit durchsichtig zu machen, noch kann der Handelnde ohne theoretische Gesichtspunkte ‚sehend‘ werden für im Handeln implizite Zielsetzungen und gesetzmässige Zusammenhänge.

Theorie ohne Praxis ist leer; Praxis ohne Theorie ist blind!»

(REUSSER 1982, 275)

Die Leiter und Begleiter dieser «schulpraktischen Arbeit» und der u.a. damit verbundenen Reflexionsprozesse sind im Wesentlichen (und in der nötigen engen Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen) die PraL; sie müssen für diese (Ausbildungs-)Funktion ausgebildet werden, damit sie sie auch wahrnehmen können.

Die Forschungsergebnisse und Diskussionsbeiträge zum Lehrerwissen (SHULMAN 1986; BROMME 1992; DICK 1996; RADTKE 1996; GRUBER 1999; GRUBER & RENKL 2000; RUMPF & KRANICH 2000 u.a.m.) zeigen, wie komplex dieses Wissen und das Verhältnis von Wissen und Handeln in der Unterrichtswirklichkeit tatsächlich ist. Es ist auch deutlich geworden, dass eine Professionalisierung des Lehrerwissens nicht gleichbedeutend ist mit seiner Verwissenschaftlichung. Insofern kann keineswegs gemeint sein, das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen sollte (oder könnte) im Sinne der Transfer-Idee in den Lehrpraktika direkt in unterrichtliches Handeln umgesetzt werden. Von den PraL soll ebenso wenig verlangt werden, sie hätten in den Lehrpraktika und im Besonderen in der UNB erziehungswissenschaftliches Theoriewissen zu vermitteln. Aber die PraL sind in der UNB in erheblichem Mass beteiligt am Prozess der Genese von Lehrerwissen (MOSER & HASCHER 2000). Das Bewusstmachen von «Subjektiven Theorien» beispielsweise, das Artikulieren von handlungsleitenden Wissenselementen, das Einbeziehen verschiedener Perspektiven bei der Analyse, das Rekonstruieren von Handlungsstrukturen können Aspekte einer Reflexion von Unterricht sein, bei welcher «Praxis und Theorie» konstruktiv miteinander verbunden werden. Die Untersuchungsergebnisse zu diesem strukturellen Element 3 und zur Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens zeigen allerdings, dass diesbezüglich in den UNB sehr wenig gemacht wird. Auf diesen zentralen Aspekt der UNB wird deshalb zurückzukommen sein.

Strukturelles Element 4: Tipps und Verbesserungsvorschläge des PraL

Dieses Element hat in der UNB gemäss den Einschätzungen und Kommentaren der PraL und Stud eine sehr grosse Bedeutung; für die Stud sind «Tipps und Verbesserungsvorschläge» ähnlich wie die Beurteilung ihres unterrichtlichen Verhaltens (in Element 2) gemäss ihrer Auffassung in den Lehrpraktika sogar das «Allerwichtigste» der UNB. Die Stud wollen offensichtlich von der Erfahrung des PraL profitieren, indem sie im Rahmen der UNB möglichst viel von dessen Praxiswissen in der Form von konkret formulierten Tipps und Anregungen mitgeteilt erhalten. Dieses Wissen wird im Zusammenhang mit den unmittelbar zuvor gemachten unterrichtlichen Handlungen der Stud erworben, indem es meist als Verbesserungsmöglichkeit oder als Handlungsalternative zu einer spezifischen Erfahrung angeboten und von den Stud übernommen wird. Die Tipps und Anregungen der PraL haben allerdings für die Stud nicht einen unverbindlichen Charakter, sie sind keineswegs «à prendre ou à laisser», und insofern ist die Bezeichnung «Tipps und Anregungen» nicht immer zutreffend. Der PraL erwartet oft, dass seine Anregungen tatsächlich in das Handlungsrepertoire der Stud aufgenommen und in den folgenden Lektionen realisiert werden, was als Fortschritt im Lernprozess des Lehrpraktikums und als Indiz für die Wirksamkeit der UNB gedeutet wird. Diese Erwartung kann sich für die Stud u.U. als problematisch erweisen, wenn daraus eine unreflektierte Anpassung an die pädagogisch-didaktischen Muster der PraL resultiert, im Extremfall als ein «unauffälliges Sich-Unterwerfen unter systembedingte Abhängigkeiten» (OSER in: OELKERS & OSER 2001, 253).

Ihre grundsätzliche Bedeutung haben «Tipps und Anregungen» neben einer allfälligen sofortigen und positiven Wirkung in nachfolgenden Praktikumslektionen vor allem auch als praktische und konkrete «Starthilfe» für die künftigen Lehrer. Sie bilden das notwendige «Know how», das Handlungswissen, und sie können helfen, jene von WAHL (2001, 158-160) beschriebenen «kleinen, groben ‚Drehbücher‘» für das Lehrerhandeln zu entwickeln, welche ein «zielsicheres und effizientes Handeln in wiederkehrenden Situationen [...] ermöglichen» (ebd., 159) und damit oft schlicht und einfach das «Überleben» als Novize (HUBERMANN 1991) im «survival stage» (FULLER & BROWN 1975).

Das Setting für das Verändern von unterrichtlichen Verhaltensweisen – nämlich (a) Thematisierung von problematischen Verhaltensweisen, (b) neue Problemlösungen und Handlungsalternativen, (c) reales Erproben der neuen Handlungsalternativen – entspricht dem erwiesenermassen wirksamen und «nachhaltigen Weg vom Wissen zum Handeln» gemäss dem «Sandwich»-Konzept von WAHL (2000 und 2001) – freilich mit einem entscheidenden Unterschied: Während die Stud in der UNB im zweiten Schritt dieses Settings (d.h. im hier diskutierten vierten Element) direkt und konkret auf Handlungsalternativen hingewiesen werden, diese also rezeptartig auf die Hand vermittelt erhalten, wird dieser Schritt bei WAHL als ein «Suchen» und «Entwickeln» von «persönlichen Handlungsalternativen» (WAHL 2001, 167) bezeichnet. Die Vermittlung von Expertenwissen/Theoriewissen spielt dabei durchaus eine bedeutsame Rolle; aber vor allem wichtig ist einerseits die explizite und aktive, die fragend-kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit dem Expertenwissen sowie andererseits die von jedem einzelnen Lernenden zu leistende persönliche und individuell ausgeprägte Verbindung des Expertenwissens mit den eigenen, bisherigen Handlungsmustern und den ihnen zugrunde liegenden handlungsleitenden

subjektiven Theorien. Damit wird – im Gegensatz zum oben erwähnten «Know how», das sich auf der Oberfläche der Handlungsebene manifestiert – auch ein Wissen auf der Ebene der Tiefenstrukturen generiert, welches von RYLE (1969) als «Know what» bezeichnet wird und ein «Know why» impliziert. Die – allenfalls noch so «guten» und einleuchtenden – Handlungsalternativen aus dem Expertenwissen werden im «Sandwich»-Konzept von WAHL nicht einfach direkt übernommen und ins Handlungsrepertoire überführt, sondern in einem sowohl gemeinsamen wie auch individuellen Prozess generiert. Die UNB bietet sich durchaus an als Möglichkeit, Expertenwissen – allenfalls auch aus verschiedenen Quellen – im Blick auf die konkrete Praktikumssituation zu kontextualisieren und von der Person und Persönlichkeit der Stud her zu individualisieren. Mit diesem Modell zeichnen sich Möglichkeiten einer Modifikation des traditionellen Musters von UNB ab, welche von den PraL und den Stud unter den oben erwähnten Bedingungen geleistet werden können.

Strukturelles Element 5: Konkrete Schlussfolgerungen und praktische Konsequenzen

In diesem vor allem nach den Einschätzungen der PraL häufig vorkommenden Element der UNB wird – primär vom PraL – tendenziell imperativ kommuniziert, was als Konsequenz aus der UNB in den nachfolgenden Lektionen (oder generell) im unterrichtlichen Handeln der Stud realisiert werden soll. Der Anweisungsscharakter der Formulierungen impliziert offensichtlich die Idee des Transfers und der Anwendung. Für den PraL ist eine konkrete und auf seine Unterrichtspraxis, d.h. auf mehr oder weniger unmittelbar nachfolgende Handlungen abzielende Formulierung von anwendbaren Erkenntnissen insofern tatsächlich möglich, angemessen und angebracht, als er den auf die Praktikumslektion folgenden Unterricht aus seiner Planung und aus seiner konkreten Erfahrung mit der Klasse und Situation kennt und ohnehin – in welcher Art auch immer – vorausdenken und konkret planen würde. Die «konkrete Situation» ist denn auch das wesentliche Charakteristikum und pädagogisch-didaktische Privileg eines wirklich «situierten Lernens» (GRAESEL 1997; GRUBER 1999, 151-181), wie es im Lehrpraktikum und in der UNB vorliegt. Hier zeigt sich eine deutliche Differenz zu dem, was die Stud in der berufstheoretischen Ausbildung lernen oder gelegentlich auch in UNB von Dozierenden der Ausbildungsinstitutionen hören: Während der PraL in der UNB seine Klasse (und damit die Praktikumsklasse der Stud) vor Augen hat, formulieren die Dozierenden der Erziehungswissenschaften²⁴⁵ ihrem Auftrag und ihrer didaktischen Situation entsprechend weniger spezifisch und konkret. Das führt dazu, dass den Dozierenden der Erziehungswissenschaften mitunter vorgehalten wird (auch in den Erläuterungen zu den entsprechenden Fragen in dieser Untersuchung), sie würden «allgemein und abstrakt» unterrichten und in der UNB auch so besprechen – womit nicht selten «praxisorientiert» mit «situationsspezifisch» und «kontextuell definiert» gleichgesetzt oder verwechselt wird.²⁴⁶

²⁴⁵ Dasselbe trifft auch auf Mentoren und andere Praktikumsbetreuungs- oder Beratungspersonen zu, welche zwar in der UNB möglicherweise weniger wissenschaftsorientiert besprechen und argumentieren als die Dozierenden der Erziehungswissenschaften, aber ihrerseits die konkreten Verhältnisse und die Planung des PraL meist ebenfalls kaum kennen und dementsprechend in der Formulierung von Konsequenzen eher auf einer allgemeinen Ebene bleiben müssen.

²⁴⁶ Mit der Bezeichnung «praxisorientiert» ist hier gemeint, dass eine UNB oder Theorieunterricht im Bereich der Erziehungswissenschaften sich hinsichtlich der Auswahl und Darstellung der Inhalte und/oder

Das explizite Formulieren von Konsequenzen aus der Reflexion in der UNB, d.h. aus der Verbindung von unterrichtlichen Handlungserfahrungen, Analyse, Praxis- und Theoriewissen ist ein bedeutsamer Lernschritt (BRUNER 1971). Dieser Lernschritt ist aber vor allem dann effektiv, wenn er (1) von den *Stud* vollzogen wird, d.h. wenn die *Stud* ihrerseits und individuell²⁴⁷ die Konsequenzen formulieren und in dieser Phase nicht primär der PraL spricht. Der Lernschritt ist (2) dann längerfristig wirksam, wenn die Einsichten und Schlussfolgerungen für die *Stud* im Blick auf ihr künftiges Unterrichten in einem bestimmten Rahmen generalisierbar sind, d.h. wenn das Erkennen und Verstehen einen gewissen Grad an Allgemeingültigkeit hat und damit zwar – dem «situierten Lernen» entsprechend – als Wissen in einer spezifischen und konkreten Situation entsteht, aber nicht gänzlich kontextgebunden und situationsspezifisch bleibt, wie dies typischerweise in der UNB der Fall ist. Der Lernschritt gewinnt (3) erheblich an Bedeutung, wenn die Konsequenzen von PraL und *Stud* und als Ergebnis aus einer vorangehenden Analyse gemeinsam erarbeitet und formuliert werden. Damit verändert sich allerdings die Bedeutung dieses strukturellen Elementes der UNB: Es ist dann nicht mehr weiterhin primär ein Konsequenzen-Ziehen durch den PraL aus gemachten Fehlern der *Stud*, sondern es wird – allenfalls in Verbindung mit dem vorangehenden strukturellen Element 4 und dem dort erwähnten sowohl gemeinsamen wie auch individuellen Prozess der Genese von neuem, integrierten Wissen – zu einem ko-konstruktiven, Wissen aufbauenden Diskurs zwischen PraL und *Stud*.

Strukturelles Element 6: Hinweise auf den nachfolgenden Unterricht

Die Funktionen dieses Elementes der UNB sind zum einen das Abschliessen der Besprechung und zum andern ein Ausblick auf die nachfolgenden Lektionen. Der PraL gibt hier den *Stud* inhaltliche (zum Unterrichtsstoff gemäss der Planung des PraL oder gemäss den Lehrmitteln), methodische (aus seiner eigenen Unterrichtserfahrung) und organisatorische (gemäss seiner Kenntnis der situativen und personellen Voraussetzungen) Hinweise. Üblicherweise dauert diese Phase nur kurz, d.h. sie umfasst einige Sätze mit gelegentlichem Nachfragen der *Stud*. Sie kann allerdings auch dazu führen, dass die Unterrichtsnachbesprechung zu den vorangehend erlebten Praktikumslektionen in eine eingehendere Unterrichtsvorbesprechung zu den im Praktikum noch bevorstehenden Lektionen übergeht, in welcher der PraL zusammen mit den *Stud* quasi laut über den kommenden Unterricht nachdenkt.

In einer derartigen Unterrichtsvorbesprechung²⁴⁸ ergeben sich Möglichkeiten des Lehrens und Lernens, wie sie beispielsweise im Modell der «Cognitive Apprentice-

durch das Beiziehen von Beispielen aus der Wirklichkeit auf das unterrichtliche Handeln ausrichtet, so dass eine Verbindung zwischen dem Theorie-Element und dem praktischen Handeln möglich wird.

«Situationsspezifisch» und «kontextuell definiert» meint dagegen, dass sich bestimmte Aussagen wegen ihrer Spezifika einzig auf die konkret vorliegende Situation beziehen lassen und auch nur in einem eng definierten Kontext gültig sind. Das schliesst ein, dass diese Aussagen unter Umständen auf die jeweilige Situation und den Kontext bezogen werden *müssen*, weil sie sonst ihre spezifische Aussagekraft und Gültigkeit verlieren.

²⁴⁷ Vgl. dazu auch die entsprechende Forderung bei WAHL (2001, 167) und COLLINS, BROWN & NEWMAN (1989, 482)

²⁴⁸ Die Thematik der Unterrichtsvorbesprechung wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht eingehender bearbeitet.

ship» von COLLINS, BROWN & NEWMAN (1989, 453-494) beschrieben sind, wo der Experte im Rahmen der Phase «Modeling» das den Handlungen inhärente und die Handlungen steuernde Wissen explizit kommuniziert und in diesem Sinne für die Lernenden erkennbar und nachvollziehbar macht. Vor allem hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -vorbereitung als einem Kernbereich der Lehrertätigkeit können die Stud in einem solchen Gespräch lernen, wie ein Expertenlehrer plant und vorbereitet und welches begriffliche und prozedurale Wissen ihn dabei auf welche Art leitet. Der vom PraL geäußerte Gedankengang zum bevorstehenden Unterricht ist für die Stud insofern interessanter und bedeutsamer als die nachträglichen Überlegungen zum vergangenen Unterricht, als es sich hier um ein Wissen handelt, welches effektiv bevorstehende Handlungen beeinflussen und steuern soll und nicht um ein «schulmeisterlich-sophistisches» Wissen darüber, wie man es nachträglich gesehen allenfalls auch noch und vor allem besser hätte machen können. Insofern bewegen sich die Gesprächspartner bei einer derartigen Unterrichtsvorbesprechung nicht ausschliesslich auf der Meta-Ebene, denn das Modell der «Cognitive Apprenticeship» meint wirkliches und konkretes Handeln (hier: Unterrichtsplanung) des Vorbildes und Experten (hier: der PraL), welches in seiner kognitiven Dimension für Lernende (hier: die Stud) verständlich und nachvollziehbar gemacht wird.

Im «Content-Focused Coaching»SM / CFC (STAUB 2001; WEST & STAUB 2003) hat die gemeinsame Vorbesprechung und Planung des Unterrichts von Coach und Lehrer eine zentrale Bedeutung (siehe Kapitel 4, Abschnitt 4.2.3, Seiten 90-93). Einerseits erhält der Coach dabei Einblicke in die Planungsüberlegungen des Lehrers, und andererseits zeigt der Coach – wie der «Lehrmeister» in der «Cognitive Apprenticeship» (auf welche die Autoren des CFC ausdrücklich Bezug nehmen) –, wie er an eine derartige Aufgabe herangeht und wie er sie löst. Die Begründung der gemeinsamen Vorbesprechung ist derart zentral bedeutsam, dass sie hier nochmals zitiert sei:

«Die Kooperation in der Unterrichtsvorbereitung ist auch für die nachfolgende Unterrichtsreflexion und für die langfristige Entwicklung didaktischer Reflexionsfähigkeiten von Bedeutung. In der didaktischen Reflexion geht es immer auch darum, antizipierte und effektive Wirkungen von Unterrichtsentwürfen zu reflektieren und in der weiteren Gestaltungsarbeit zu berücksichtigen. Eine Thematisierung von Gestaltungskausalität als der Verknüpfung einer Handlungsintention mit der entworfenen Handlung zur Realisierung dieser Intention [nach SCHÖN] setzt jedoch voraus, dass bezüglich der Handlungsabsichten und Handlungsentwürfe eine Verständigung vorliegt. Fehlt zwischen einer Lehrperson [hier: einem Stud] und einem Unterrichtsbeobachter [hier: der PraL] ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplans, der damit verfolgten Absichten sowie der den Gestaltungsentscheiden zugrunde liegenden Überlegungen, können auch die Rückmeldungen eines Unterrichtsbeobachters nur sehr schwer auf das aktuelle Verständnis der Unterrichtssituation der Lehrperson abgestimmt werden.» (STAUB 2001, 187/188)

Diese Art von beispielhaftem und kooperativem Planen des bevorstehenden Unterrichts fehlt allerdings in den Lehrpraktika weitgehend, und sie findet im Rahmen dieses strukturellen Elementes der UNB nur sehr selten statt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der hier auf der Basis der Untersuchungsergebnisse rekonstruierte prototypische Verlauf der UNB weitgehend dem Muster entspricht, wie es aus der seit dem 19. Jahrhundert tradierten Sicht der Praktika als «Lehre bei einem Meisterlehrer» angemessen und logisch erscheint. Dabei sind gemäss den Einschätzungen und Angaben der PraL und Stud für die UNB pri-

mär zwei Aspekte charakteristisch: (1) die pädagogische Grundhaltung der PraL und (2) die zentrale Funktion der Evaluation als Kritik des beobachteten Verhaltens, verbunden mit konkreten Hinweisen auf Verbesserungsmöglichkeiten durch den erfahrenen Praktiker bei einer als falsch beurteilten unterrichtlichen Verhaltensweise der Stud. Hingegen werden Elemente des problematisierenden (zunächst im Sinne von problem erfassend, -beschreibend und -darstellend gemeint), des analysierenden, des reflexiven und auf das Verstehen zielenden Nachdenkens in der UNB deutlich weniger oder gar nicht realisiert. Diese Sichtweise des (Nach-)Denkens über das Unterrichten ist erst vereinzelt und in Ansätzen (in der UNB im strukturellen Element 3) erkennbar. Das impliziert auch, dass der erziehungswissenschaftlichen Theorie beim Lernen des Unterrichtens in den Praktika und namentlich in den UNB kaum jene Bedeutung zukommt, welche sie gemäss den Ergebnissen aus der Lehrerbildungsforschung und der Pädagogischen Psychologie (zusammenfassend dargestellt z.B. bei BAER & BECK et al., 2001, 74/75) in Verbindung mit der Unterrichtspraxis haben könnte.

8.3 Inhaltliche Aspekte und das in der UNB erworbene Wissen

Von der Idee der «Unterrichtsnachbesprechung» her steht in dieser Besprechung der von den Stud geplante und realisierte Unterricht in der Praktikumslektion zur Diskussion. Viele PraL thematisieren zwar gemäss ihren Angaben die gesamte Lektion, allerdings nur pauschal und übersichtsmässig entweder zu Beginn oder zusammenfassend am Schluss der UNB. Im Hauptteil der UNB werden dagegen bestimmte inhaltliche Aspekte ausgewählt und besprochen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass es einerseits und wie oben diskutiert einen prototypischen Ablauf bestimmter Phasen mit einem spezifischen thematischen Charakter gibt, und dass andererseits in der UNB bestimmte Themen mehr oder weniger häufig angesprochen werden. Hier wird der inhaltliche Aspekt hinsichtlich der Häufigkeit der besprochenen Themen diskutiert sowie hinsichtlich der Frage, welche Art von Wissen diese Inhalte repräsentieren.

8.3.1 Besprochene Inhalte und Themen

Aufgrund ihrer Charakteristika werden in der Darstellung der Ergebnisse die am häufigsten besprochenen Inhalte und Themen der UNB bezeichnet als «Themenbereiche, in welchen das Positive und die Person der Stud im Zentrum steht». Damit wird ausgedrückt, dass die PraL in der UNB am häufigsten die Person und Persönlichkeit der Stud ins Zentrum des Gesprächs rücken. Primär werden die Stud für «Gutes und Gelungenes» gelobt, und dabei werden auch die «Stärken und das Positive im Verhalten der Stud in der Praktikumslektion» hervorgehoben. Das Thematisieren der Befindlichkeit der Stud weist ebenfalls darauf hin, wie wichtig den PraL der Aspekt der Emotionalität, des «Menschlichen» in der UNB ist. Zusammenfassend kann zu dieser am häufigsten genannten Themengruppe festgestellt werden, dass der PraL hier eine pädagogisch-förderorientierte Haltung einnimmt; sein Wirken als Lehrer und seine Interpretation der Rolle als PraL im Sinne einer *Lehrer*-Rolle auch den Stud gegenüber zeigt sich in einem deutlich menschenbezogenen und wohlwol-

lenden Verhalten. Diesem pädagogischen und typisch asymmetrischen Verhalten steht das (bereits angesprochene) Bemühen um «Kollegialität» im Sinne eines symmetrischen Verhaltens gegenüber.

Eine weitere Gruppe von besprochenen Inhalten wird hier bezeichnet als «Themenbereiche, in welchen negativ bewertete Phänomene und Situationen im Zentrum stehen». Bei diesen Themen werden vom PraL Dinge aus dem Geschehen der Praktikumslektion ausgewählt, welche aus seiner Sicht problematisch oder fehlerhaft waren («Schwachstellen und Probleme», «Fehler im Verhalten der Stud») und zu welchen der PraL in der UNB «didaktische und pädagogische Handlungsalternativen» im Sinne von Verbesserungsvorschlägen macht. Hierin zeigt sich neben der pädagogisch-förderorientierten auch die evaluative Grundhaltung der PraL. Das diesbezügliche Lehrerverhalten äussert sich als Feststellen und Benennen von fehlerhaftem Verhalten der Stud und als Aufzeigen und Vermitteln von besseren Handlungsalternativen aus dem Wissen der PraL.

Gesamthaft betrachtet zeigen diese Ergebnisse zu den Inhalten der UNB die zentrale Bedeutung des «*richtigen* unterrichtlichen Verhaltens», des «Knowing how» (RYLE 1949; 1969, 26-77),²⁴⁹ d.h. des Wissens darum, *wie* man es macht, «wie das Unterrichten geht», und zwar eben erfolgreich und deshalb richtig. Die Stud werden in ihrem «richtigen Verhalten» vom PraL bestärkt und unterstützt, und sie erhalten ggf. als Korrektur und in Form von Tipps und Anregungen das nötige Wissen, welches das «richtige Verhalten» wäre. Deutlich weniger wichtig scheint dagegen ein auf Verstehen, auf «Knowing that» (RYLE ebd.) oder «Knowing why» hin zielendes Reflektieren und Analysieren des Unterrichts der Stud in der Praktikumslektion. Insofern kann festgestellt werden, dass eine entsprechend dem Wortsinn gemeinte *Reflexion* und damit die in den Jahren nach SCHÖN auch im Zusammenhang mit der Lehrerbildung und mit dem Lehrerberuf oft zitierte «reflexive Praxis» (SCHÖN 1983, 1987, 1988) zumindest in den UNB wenig praktiziert wird. Zugespitzt formuliert bedeutet dies: Gemäss den Ergebnissen zur Gewichtung der Inhalte der UNB soll das Unterrichten von den Stud vor allem «richtig gemacht» werden; dementsprechend werden die Stud von den PraL hinsichtlich des «richtigen oder falschen» (evaluative Grundhaltung der PraL) unterrichtlichen Verhaltens unterstützt und gefördert oder korrigiert und mit Verbesserungshinweisen versehen (pädagogisch-förderorientierte Grundhaltung); das Verstehen des unterrichtlichen Handelns und das (Nach-)Denken, respektive Reflektieren als Weg zu diesem Verstehen der Praxis sind dagegen gemäss den Untersuchungsergebnissen nur von untergeordneter Bedeutung.

²⁴⁹ In einer Anmerkung (1969, 26) weisen die Übersetzer der deutschen Ausgabe des Buches von RYLE (Original 1949, «The Concept of Mind») darauf hin, dass der Begriff «knowing how» mit dem Begriff «Können» nicht gleichbedeutend zum Original übersetzt sei, denn «wissen, wie man etwas macht»/«knowing how to do it» bedeute sinngemäss, «etwas tun können, *ohne es zu wissen*» (Hervorhebungen JS). Die Schwierigkeit entsteht – wie die Übersetzer bemerken – dadurch, dass das originale «Knowing how – knowing that» übersetzt wird mit «Können und Wissen». Umständlicher, aber vermutlich klarer könnte das Konzept von RYLE zum «knowing how», das er selbst umschreibt mit «being able to do something» heute pointierter formuliert werden mit «etwas tun können, ohne es verstanden zu haben» – und das entspricht durchaus dem, was im Zusammenhang mit der UNB mit dem «richtigen unterrichtlichen Verhalten» gemeint ist: Die Stud lernen in der UNB «richtig zu unterrichten», aber das bedeutet nicht, dass sie auch *verstanden* haben, was und warum es allenfalls richtig ist; in der Terminologie von RYLE: Die Stud lernen in der UNB primär das «knowing how»/«Können», aber nicht unbedingt das «knowing that»/«Wissen».

8.3.2 Art und Form des in der UNB erworbenen Wissens

Eine Betrachtung des in der UNB auf diese Art erworbenen Wissens der Stud (gemäss den in Abschnitt 7.3.3 dargestellten Ergebnissen) in der Begrifflichkeit und in den Kategorien von SHULMAN zeigt, dass es sich dabei um «propositionales Wissen», und zwar um sogenannte «Maximen» aus dem Erfahrungsschatz («accumulated wisdom of practice») handelt (SHULMAN 1986, 154). Viele der von den Stud genannten Beispiele von in der UNB erworbenem Wissen sind das Resultat «praktischer Erfahrungen» (ebd., 153) in den Praktikumslektionen, entweder eher allgemein formuliert (beispielsweise *„Rhythmisierung der Lektion; Warten und Geduld haben“*) oder aber sehr konkret im Sinne von klaren Verhaltensbeschreibungen (*„Nie gegen Wandtafel sprechen; nicht auf Schüler eingehen, die nicht strecken“*). Einem derart formulierten Wissen liegt eine entsprechende Handlungserfahrung der Stud – positiver oder negativer Art – in der Praktikumslektion zugrunde, welche in der UNB aufgegriffen wird. Das Verhalten der Stud wird vom PraL entweder gelobt, wenn der PraL es als richtig erachtet, oder der PraL bezeichnet es als negativ und gibt einen Verbesserungstipp, wenn er es als falsch beurteilt. Beim obigen Beispiel *„Nie gegen die Wandtafel sprechen“* könnte dies folgendermassen abgelaufen sein: Die Stud schrieb in der Lektion etwas an die Wandtafel und sprach gleichzeitig dazu; der PraL notierte sich dieses Verhalten, griff es dann in der UNB auf und beurteilte es als falsch; möglicherweise begründete er es auch («Wenn du gegen die Wandtafel sprichst, dann verstehen dich die Schüler und Schülerinnen nicht!») und leitete die daraus folgende Regel oder Konsequenz für das Verhalten in den nachfolgenden Lektionen ab. Im Fragebogen zu dieser Untersuchung nannte die Stud diese Verhaltensweise dann als Beispiel für Wissen, das sie in der UNB erworben hatte.

Die (oft sogar imperative) sprachliche Formulierung durch die Stud (*„Am Anfang der Lektion muss ich warten, bis es ruhig ist; Schülerantworten nicht wiederholen!“*) verstärkt den propositionalen Charakter dieses Wissens: «So macht man es in der Praxis!», respektive «So ist es richtig». SHULMAN stellt fest, dass propositionales Wissen komplexitätsreduziert und dekontextualisiert sei; Propositionen seien «auf ihren Kern reduziert» (1986, 154). In diesem Sinn kann hier angefügt werden: Stud erwerben in der UNB eine Art von Wissen, bei welchem unterrichtliches Verhalten einerseits sehr konkret formuliert, andererseits aber im Sinne von kontextfreien, scheinbar «allgemeingültigen Regeln oder Rezepten» übernommen wird. Das Verfügen und Anwenden von derart gelernten, kontextfreien Regeln kennzeichnet den «Novizen» im Rahmen des «Novizen-Experten-Paradigmas» (BERLINER 1986 und 1988, nach MESSNER & REUSSER 2000a, 162), wobei ein Novize solche Regeln meist wenig adaptiv und flexibel, d.h. ohne Rücksicht auf die Gesamtsituation, auf einzelne Schüler und Ereignisse, und deshalb im Sinne eines rigiden Verhaltens anwendet.

WAHL (2001, 158-160) bezeichnet derart formulierte Verhaltensweisen als «Handlungs-Prototypen», welche spezifischen «Situations-Prototypen» zugeordnet sind. Auffallend ist, dass in der Regel sogar erfahrene Lehrer in ihrem alltäglichen beruflichen Handeln nur ein oder zwei «Handlungs-Prototypen» für bestimmte Situationen zur Verfügung haben, d.h. es gibt entweder eine 1:1-Zuordnung (für eine spezifische Situation eine einzige Verhaltensweise) oder eine 1:2-Zuordnung (für eine spezifische Situation zwei Handlungsalternativen). Die Zuordnungen erweisen sich als ausserordentlich stabil; wenn Lehrer einmal wissen, welches Verhalten sich in bestimmten Situationen bewährt, dann bildet dieses Wissen langfristig die «zentralen

handlungssteuernden Strukturen» (WAHL 1991). Das macht auch verständlich, dass ein PraL davon ausgeht, die von ihm täglich x-fach reproduzierte Verhaltensweise sei die richtige Verhaltensweise, als die er sie gegebenenfalls in seiner Funktion als PraL in der Form von bewährtem Wissen aus der Praxis den Stud weitergibt. In diesem Sinn werden derartige Wissens-Elemente von den Stud auch gerne aufgenommen und als «in der UNB erworbenes Wissen» bezeichnet.

Eine andere Art von Wissen ergibt sich durch das eingehende Bearbeiten eines «Falles», d.h. wenn in der UNB eine ausgewählte Verhaltensweise der Stud, ein beobachtetes Phänomen oder eine bestimmten Situation aus der Praktikumslektion mittels den von WAHL genannten «vielfältigen Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation» (WAHL 2001, 161) gründlich besprochen wird. Nach SHULMAN entsteht dadurch nicht nurmehr «propositionales» qua «gesetztes», sondern eine in der strukturellen Verankerung und in der Qualität andere Art von Wissen: Ein in der UNB bearbeiteter «Fall» wird zu «kasuistischem Wissen» (SHULMAN 1986, 155-157).²⁵⁰ «Bearbeiten» meint dabei ausdrücklich nicht bloss «beschreiben», denn «ein Ereignis kann man beschreiben; ein Fall muss expliziert, interpretiert, zerlegt und neu zusammengesetzt werden» (ebd.). Wenn ein Fall wirklich verstanden und begriffen, gedanklich durchdrungen und nicht nur als «Anekdote», als «Parabel ohne Moral» (ebd.) erinnert werden soll, dann bedingt dies einen differenzierten «begrifflichen Apparat desjenigen, der den Fall expliziert. [...] Insofern gibt es kein echtes kasuistisches Wissen ohne theoretisches Verständnis» (ebd., 156/157). Damit weist SHULMAN dem erziehungswissenschaftlichen Theoriewissen eine instrumentelle Deutungsfunktion zu; das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen kann demnach dazu verhelfen, dass die «Praxis nicht blind bleibt» (nach REUSSER 1982, 275).

Die als generell GERING oder SEHR GERING eingeschätzte Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB und vor allem die Einschätzung, dass «Reflektieren mit Hilfe erziehungswissenschaftlicher Theorien» in der UNB höchstens AB UND ZU oder gar NIE vorkomme und wenn schon, dann mehrheitlich NICHT INTENSIV oder nur BEILÄUFIG, lässt darauf schliessen, dass es sich bei dem in der UNB generierten Wissen gemäss der Terminologie von SHULMAN (1986) grösstenteils um «propositionales Wissen» und nur zu einem geringen Teil um verstandenes und integriertes «kasuistisches Wissen» handelt. Dieser Befund steht im Gegensatz zum Postulat, wonach in den Praktika der Lehrerbildung nicht primär Handlungsrouinen, d.h. ein Handeln mit einem impliziten, nicht-bewussten und entsprechend nicht-flexiblen Handlungswissen erworben oder gefestigt werden sollten, sondern wonach ein Lehrerhandeln im Sinne eines intelligenten, durch ein entsprechend explizites und elaboriertes Wissen gesteuertes Handeln gefordert wird.

Schliesslich sei noch ein Gedanke zur Art des in der UNB erworbenen Wissens im Blick auf SCHÖN's drei Handlungstypen oder Modi formuliert. SCHÖN (siehe Abschnitt 2.4) unterscheidet grundsätzlich das «Wissen-IN-der-Handlung», die «Reflexion-IN-der-Handlung» und die «Reflexion-ÜBER-die-Handlung». Gemäss der oft deklarierten Idee und Absicht könnte eigentlich davon ausgegangen werden, dass die UNB ein typisches Beispiel für eine «Reflexion-ÜBER-die-Handlung» sei: PraL und

²⁵⁰ BROMME (1992, 30) weist ebenfalls darauf hin, dass das Expertenwissen (insbesondere in der Diagnoseleistung von Mediziner:innen) «fallspezifisch organisiert» sei und nicht primär die Menge des Wissens, über die jemand verfügt, entscheidend wichtig sei, sondern die klare Anordnung dieses Wissens.

Stud reflektieren nach dem unterrichtlichen Handeln *ÜBER* dieses Handeln. Gemäss SCHÖN muss hier lakonisch angefügt werden: scheinbar. Denn die «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung» meint ja eine Analyse des Wissens, das sich durch diese Handlung manifestiert, und das Ziel ist primär das Erkennen und Verstehen, womit dann das Wissen modifiziert werden kann. Man darf Schön's «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung» nicht unterschätzen; sie hebt sich als explizites, analysierendes, in-Frage-stellendes Reflektieren ab von der unmittelbaren Handlungsbezogenheit der «Reflexion-*IN*-der-Handlung», welche innerhalb eines ganz bestimmten Handlungskontextes ausgelöst und sogleich wieder in diesen rückübersetzt wird. Die «Reflexion-*IN*-der-Handlung» ist ein Element aus der «Fallbibliothek des Praktikers», und sie hilft, eine ganz spezifische Handlung zu reparieren oder zu optimieren mit der dazupassenden und unmittelbar handlungsbezogenen Evaluationsfrage «Do we like what we get?». Die «Reflexion-*IN*-der-Handlung» fragt charakteristischerweise nicht «Did we achieve the end we set?» – das wäre übergeordnet und ausserhalb des unmittelbar interessierenden Handlungsstromes. Eine von den PraL in der UNB oft gebrauchte Wendung im Blick auf das unterrichtliche Handeln der Stud lautet denn auch: „*Es dünkte mich gut*“, oder eben «I like what we get.» Die «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung» ist grundsätzlicher, sie will einen Zugewinn an Regeln, an Einsichten, an Verständnis – *das* ist ihr Ziel, und nicht bloss die unmittelbare Verbesserung dieser einen, eben gerade beobachteten Handlung.

Das bedeutet: Die UNB, so wie sie üblicherweise von den PraL praktiziert wird, stellt vor SCHÖN's Terminologie-Folie einen Sonderfall dar. Strukturell gesehen ist die UNB in wesentlichen Aspekten und Teilen eine «explizite Reflexion-*IN*-der-Handlung», indem die PraL in der UNB genau das thematisieren und verbalisieren, was sie während des unterrichtlichen Handelns der Stud beobachtenderweise wahrnehmen und allenfalls notieren. Sie halten ausdrücklich fest, wie sie in den jeweiligen «fehlerhaften» Sequenzen reagiert hätten, m.a.W., was ihnen im Sinne der «Reflexion-*IN*-der-Handlung» in diesem Moment gerade durch den Kopf ging. Normalerweise hätten sie das so *gemacht*; weil sie während der Praktikumslektion nicht selbst handeln, schreiben sie ihre «Reflexion-*IN*-der-Handlung» auf. Später, in der UNB, sagen sie, wie diese «Reflexion-*IN*-der-Handlung» aussah. Die oft gebrauchten sprachlichen Wendungen wie beispielsweise „*An deiner Stelle hätte ich dort...*“ verdeutlichen genau diesen Aspekt der «Reflexion-*IN*-der-Handlung». Damit wird aber auch klar, dass die UNB üblicherweise genau das *nicht* ist, was oft vorgegeben wird, nämlich eine wirkliche «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung» im Sinne dessen, was SCHÖN im «Reflective Practitioner» vorgestellt hat.

8.4 Bedeutung und Funktion der UNB als Lehr- und Lernsituation in der Lehrerbildung

Die formalen, strukturellen und auch die inhaltlichen Aspekte einer UNB konnten mittels der Fragebogen relativ eindeutig und präzise erhoben und die Ergebnisse dazu dargestellt werden. Diese Aspekte zeigen summa summarum bereits ein in seiner Grundstruktur deutliches Bild davon, wie in den Unterrichtspraktika der Lehrerbildung UNB durchgeführt werden. Im folgenden Abschnitt wird nun der Aspekt der Bedeutung und Funktion der UNB als einer Lehrsituation (seitens der PraL) und Lernsituation (für die Stud) in den Lehrpraktika eingehender diskutiert. Die diesbezüglichen Einschätzungen und Aussagen der PraL und Stud sind weniger eindeutig als diejenigen zu den formalen, strukturellen und inhaltlichen Aspekten, und sie sollen hier auch dementsprechend diskutiert werden.

Zunächst wird generell auf die Funktion der UNB eingegangen, wie sie sich aus der Entwicklung von der «Übungsschule» der Seminare im 19. Jahrhundert bis zu den «berufspraktischen Studien» der heutigen Lehrerbildung ergibt. Die Beleuchtung der historischen Dimension macht Begründungszusammenhänge sichtbar, welche das zeitlos-aktuelle Thema des «Theorie-Praxis-Bezuges» kennzeichnen und erklärbar machen. Danach wird diskutiert, welche Rollen und Verhaltensweisen der PraL dieser Bedeutung und Funktion der UNB entsprechen und wie die PraL dies handhaben, sowie – als zentrale Fragestellung – welche Bedeutung das erziehungswissenschaftliche Wissen in der UNB und insbesondere im Denken und im Argumentations- und Reflexionsrepertoire der PraL hat. Zuletzt wird die Bedeutung und Funktion der UNB so, wie sie sich aus der vorliegenden Untersuchung erschliessen lässt, im Zusammenhang mit der Metapher «Wissen *über* die Praxis, Wissen *in/aus* der Praxis und Wissen *für* die Praxis» zusammenfassend dargestellt.

8.4.1 Die historische Dimension der Bedeutung der UNB

Das einphasige seminaristische Modell der Lehrerbildung implizierte von Beginn seiner Verbreitung im 19. Jahrhundert an wenn immer möglich eine direkte Verbindung zu einer «Übungsschule», weil in der «Ausbildung der künftigen Volksschullehrer und -lehrerinnen [...] die engste Verbindung von Theorie und Praxis zu herrschen habe.» (REIN 1909; Ausgabe 2001, 262) WILHELM REIN, einer der Gründerväter der Konzeption einer einphasigen, möglichst praxisnahen Lehrerbildung, bezeichnete vor rund hundert Jahren die Übungsschule als ein «Übungsfeld für die praktische Ausbildung der jungen Lehrer» (ebd., 261), wobei der Wert und die Bedeutung dieses «Übungsfeldes» nicht unterschätzt werden dürfen, denn «ein Seminar [ist] immer gerade soviel wert wie seine Übungsschule» (Seminardirektor Gustav Friedrich Dinter, in einem von REIN zitierten Ausspruch; ebd., 262). Der Methodiklehrer am Seminar war praktisch ausnahmslos ein erfolgreicher Übungslehrer und hatte gleichzeitig die Funktion als Leiter der Übungsschule, woraus sich eine personelle und inhaltliche Verflechtung von Berufspraxis und Theoriebereich ergab: Das Unterrichten in den Lehrpraktika der Übungsschule wurde geprägt durch das Vorbild des Unterrichtens der Übungs- und Praktikumslehrer, und das Themenfeld des (beruflichen) Theorieunterrichts – namentlich der «Methodik» – wurde definiert durch das Praxiswissen der Übungs- und Praktikumslehrer im Allgemeinen und dasjenige des Methodiklehrers im Besonderen. Dieses methodische, d.h. auf die Methoden bezoge-

ne und Methoden repräsentierende Wissen war per definitionem ein «Wissen-Wie», ein «Know-how». Die Seminaristen lernten, respektive «übten» in den Lehrübungen und Praktika das «fortlaufende Unterrichten» mit dem Ziel, «ihr erworbenes Wissen in Fertigkeit, in methodisches Können umzusetzen. Die Lehranfänger müssen in praktische Übung eingetaucht werden[...]» (ebd., 265). Hervorzuheben und hier von besonderer Wichtigkeit sind die Begriffe «Fertigkeit» und «methodisches Können» sowie die «praktische Übung», denn die hinter diesen Begriffen stehenden Vorstellungen scheinen die Lehrpraktika und die UNB bis in die heutige Zeit geprägt zu haben.

Vor diesem Hintergrund scheint es nachvollziehbar, dass in der damaligen Konzeption der Lehrerbildung die Idee von der direkten Anwendung des Wissens im Unterricht in der Übungsschule die vorherrschende Struktur des Theorie-Praxis-Bezuges war: Der Methodiklehrer stellte im Methodikunterricht vor allem sein in der Unterrichtspraxis erworbenes Praxiswissen dar. Diese Art und Form von «Theorie», d.h. von teilweise sehr konkretem methodischem Wissen konnte durchaus in den Lehrübungen in Handlung «umgesetzt» (REIN; siehe oben) werden. Der Methodiklehrer zeigte und erklärte – in seiner Funktion quasi stellvertretend für die Übungs- und Praktikumslehrer –, *wie* unterrichtet werden sollte, und dieses im Theorieunterricht vermittelte und von den Seminaristen «erworbene Wissen»²⁵¹ sollte in den Lehrübungen angewandt werden. In den UNB zu den Lehrübungen wurde dann das «Eintauchen in die praktische Übung» besprochen und das unterrichtliche Handeln der Seminaristen auf der Basis des im Methodikunterricht vermittelten «Theorie-Wissens» evaluiert.

Im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO-Bericht, MÜLLER et al., 1975) wurde das «klinische Prinzip» als Organisationsprinzip des Theorie-Praxis-Bezuges strukturell und inhaltlich beschrieben: «Von der Theorie zur Praxis – von der Praxis zur Theorie» war die Formel, in welcher die wechselseitigen Bezüge hervorgehoben wurden.

«Erziehung und Unterricht bedeuten Handlung und Kontakt. Eine nur auf Theorie abgestützte Ausbildung vermag niemals das ganze komplexe Handlungsfeld zu berücksichtigen. Bis zu einem gewissen Grad ist die Lehrerbildung auf das Beobachtungs- und Erfahrungslernen angewiesen, welches nur in der direkten Teilnahme an der Praxis wirksam wird.

Praxis ist einerseits Anwendungsfeld der Theorie, darüber hinaus ist sie aber auch Gegenstand der Theorie und somit Teil wissenschaftlicher Betrachtung. Im Handlungsfeld der Praxis können Gesetzmässigkeiten [...] entdeckt werden. In diesem Beziehungsgefüge von Theorie und Praxis gibt es somit zwei Schwerpunkte:

Einerseits ist die Theorie durch die empirische Erschliessung von Praxisproblemen zu konkretisieren, andererseits sind die Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie zu analysieren und durchschaubar zu machen.»

(MÜLLER et al., 1975, 186/187)

²⁵¹ Das von mir seinerzeit (1968/1969) im Methodikunterricht im Seminar Bern geführte Heft ist ein typisches Beispiel dafür. Auf der ersten Seite beginnt das Kapitel «Unsere Schule» mit den vom Methodiklehrer S. wörtlich diktierten Sätzen: «Unsere Schulräume sollen hell und gut gelüftet sein. Die allgemeine Atmosphäre wird durch vieles bestimmt: Farbe, Mobiliar, Schmuck usw. Schülerarbeiten und Schulwandbilder bilden einen interessanten Wandschmuck. Kunstwerke wecken die Freude am Schönen und gehören unbedingt in den Schulraum. Blumen sind uns als etwas Schönes, Frisches bekannt und können von den Schülern besorgt werden. Eine Voraussetzung zur Konzentration bildet die Ruhe.»

Mit diesem «klinischen Prinzip» stand im Modell eine Konzeption der Lehrerbildung zur Verfügung, welche die beiden Bereiche Theorie und Praxis als Bereiche einer grundsätzlich einphasigen Ausbildung zwar erhalten, sie aber in einen anderen Bezug als bisher bringen wollte. Besonders wichtig ist die *wechselseitige Beziehung*, welche die reine Anwendungsbeziehung «Von der Theorie zur Praxis» fundamental veränderte. Die Theorie definierte gemäss LEMO-Bericht nicht mehr einfach, wie gute Praxis auszusehen hatte, sondern sie interessierte sich auch für die Praxis als einem «Gegenstand der Theorie» und – an sich völlig im Sinne REIN's fast hundert Jahre vorher – auch für deren wissenschaftliche Betrachtung und Erforschung im Rahmen und als Teil der Lehrerbildung. Im LEMO-Bericht werden zahlreiche Vorschläge für eine konkrete Realisierung von Theorie-Praxis- wie auch Praxis-Theorie-Bezügen gemacht und teilweise näher beschrieben. Obwohl konzeptionell beim «klinischen Prinzip» der Betrachtung und Besprechung, der Beurteilung und Analyse von Unterricht eine grosse Bedeutung zukommt, wird dieses Element im LEMO-Bericht eher nur am Rande erwähnt.

Die Konzepte des «situierten Lernens» und der «reflexiven Praxis» gehen davon aus, dass beruflicher Wissenserwerb nur dann erfolgreich ist, wenn er einerseits problemorientiert und praxisnah erfolgt und andererseits, wenn diese Probleme und Situationen aus der Praxis «gemeinsam reflektiert und unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Konzepte und Modelle geklärt werden.» (MESSNER & REUSSER 2000b, 284-286) Damit bestätigt die psychologische Forschung die bereits im LEMO-Bericht hervorgehobene instrumentelle Bedeutung des «Theorie-Wissens» für die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns. In einem sich fortwährend entwickelnden und differenzierenden «Verstehen des Tuns» und im daraus resultierenden «wissensgesteuerten Handeln» zeigt sich das, was MESSNER & REUSSER (2000a, 169) als «gegenseitige Durchdringung von Theorie und Praxis» bezeichnen und «für die Vorbereitung auf den erfolgreichen Berufseinstieg» als wichtig erachten. Damit ist nichts weniger als die Grundstruktur der Funktion und Bedeutung der UNB definiert. Aber nicht nur das: Die «Verknüpfung des in der Grundausbildung erworbenen Wissens mit dem Handeln in konkreten Kontexten [d.h. als Lehrer in der beruflichen Praxis]» (MESSNER & REUSSER 2000a, 169) hat eine Schlüsselfunktion für die weitere berufliche Entwicklung, insbesondere auch für die Entwicklung des professionellen Wissens und der damit verbundenen Integration verschiedener Wissensarten (BROMME 1992 und 1997).

Die Bedeutung und Funktion der UNB in den Lehrpraktika lässt sich zusammenfassend folgendermassen beschreiben: Gemäss der tradierten Sichtweise unterrichteten die Seminaristen bei Übungs- und Praktikumslehrern mit dem Ziel, das Unterrichten in der Praxis zu «üben». Dabei wurde das vom Methodiklehrer vermittelte Wissen – das weitgehend identisch war mit dem Praxiswissen der Übungs- und Praktikumslehrer – in den Lehrpraktika angewandt, d.h. in unterrichtliches Handeln umgesetzt. In der anschliessenden UNB wurde dieses Unterrichten im Sinne einer Beurteilung einer Übung besprochen, d.h. auf der Grundlage des «richtigen Unterrichts» beurteilt und nötigenfalls korrigiert. Die damalige UNB entsprach von ihrer Bedeutung und Funktion her psychologisch und didaktisch betrachtet einer Lernkontrolle. In der modernen kognitionspsychologischen Sichtweise steht dagegen in den Lehrpraktika und in der UNB ausdrücklich nicht die «technische Routinebildung durch unbewusste Erfahrung und unreflektierte Übung» (MESSNER & REUSSER

2000b, 284) im Zentrum, sondern vielmehr die Genese von Wissen in einem bewussten, kontextgebundenen, selbstgesteuerten und kooperativen Konstruktions- und Integrationsprozess. Lernpsychologisch bedeutet dies, dass die UNB in Verbindung mit dem vorangegangenen Handeln primär dem Aufbauen, allenfalls dem Durcharbeiten oder sogar der Problematisierung / Problemstellung dient (AEBLI 1983, 275-325; «Vier Funktionen im Lernprozess»), aber kaum als Lernkontrolle einer vorangegangenen Übung. Insofern widersprechen sich diese beiden Sichtweisen und Konzeptionen der Bedeutung und Funktion der UNB, und es stellt sich die Frage, ob die UNB, so wie sie in den Untersuchungsergebnissen dargestellt ist, einer der beiden Konzeptionen der UNB entspricht.

8.4.2 Die Bedeutung der UNB gemäss den Untersuchungsergebnissen

Bei der Betrachtung der Untersuchungsergebnisse kann zunächst festgestellt werden, dass für die PraL und Stud die Thematisierung der Bedeutung der UNB nicht notwendig scheint, denn eine Mehrheit (vor allem seitens der Stud) gibt an, dass im Lehrpraktikum entweder ÜBERHAUPT NICHT oder NUR AM RANDE oder NUR KURZ über die grundsätzliche Bedeutung der UNB gesprochen wurde. Angesichts der oben dargestellten widersprüchlichen Konzeptionen von UNB wäre allerdings eine Bedeutungs- und Funktionsklärung hinsichtlich der UNB sowohl allgemein zwischen der Ausbildungsinstitution und den Praktikumsschulen wie auch im besonderen zwischen PraL und Stud effektiv nötig, und dies umso mehr, als die PraL und Stud der UNB eine auffallend hohe Wichtigkeit und Bedeutung beimessen. Bei der Begründung dieser hohen Wichtigkeit widerspiegeln sich die beiden oben diskutierten Konzeptionen. Während in der einen Gruppe ganz klar das «Beurteilen» und «Verbessern der Fehler» im Vordergrund steht, werden in der andern eher Beispiele für das «Reflektieren» und «Verarbeiten» aufgeführt. Da die Bedeutung und Funktion der UNB mit der Bedeutung und Funktion der Lehrpraktika als Teile und Elemente der Lehrerbildung verbunden sind, müssen die entsprechend nötigen Klärungen sowohl generell und ausbildungskonzeptionell wie auch im konkreten Einzelfall zwischen den je beteiligten PraL und Stud und deren Mentoren stattfinden.

Die Bedeutungszuschreibung zur UNB wird erkennbar, wenn die PraL und Stud das «Allerwichtigste der UNB» nennen. In der Tendenz sind sich PraL und Stud einig: Die UNB hat für beide primär eine pädagogisch-förderorientierte und evaluative Funktion; die PraL betonen dabei eher «Verstärkung, Ermutigung und Lob», die Stud dagegen «Positives und Negatives» und «Tipps und Verbesserungsvorschläge». Diese Aspekte sind für insgesamt 61% der PraL und 79% der Stud das Wichtigste der UNB. Die analytische Funktion der UNB wird mit Begriffen wie «Reflexion» und «Analyse» von 25% der PraL und 13% der Stud als das Wichtigste der UNB bezeichnet. Dabei ist wiederum zu beachten, dass der Begriff «Reflexion» von den PraL und Stud oft allgemein als «Besprechen und Beurteilen» verstanden wird und nicht unbedingt im psychologisch enger definierten Sinn (vgl. den Hinweis Seite 185); insofern müssten diese Zahlen gegen unten korrigiert interpretiert werden. Das heisst, dass eine deutliche Mehrheit der PraL und Stud explizit die pädagogisch-förderorientierte und evaluative Funktion der UNB in den Vordergrund rückt, während nur eine eher kleine Minderheit mit der analytischen Funktion das Verstehen des Unterrichtens als Zentrum der UNB ansieht.

Diese Gewichtung wird noch deutlicher, wenn in Betracht gezogen wird, was die PraL und Stud als Indizien für das Lernen in der UNB erachten. Bei den PraL ist das mit 75% meistgenannte Indiz das Umsetzen und Anwenden im unterrichtlichen Handeln der nachfolgenden Lektionen dessen, was als Fehler im unterrichtlichen Handeln der Stud besprochen wurde. Lernen in der UNB bedeutet demnach in den Worten eines PraL: *„Die Stud hat meine Anregungen angenommen und Fehler korrigiert; sie versuchte meine Tipps in der nächsten Lektion sofort umzusetzen.“* Nur 6% der PraL interpretieren das Lernen der Stud in der UNB als ein Formulieren und Versprachlichen von Erkenntnissen und Einsichten und bezeichnen dies beispielsweise als *„Formulieren von Aha-Erlebnissen und Einsichten“*. Für die Stud bedeutet Lernen in der UNB grundsätzlich dasselbe wie für die PraL, wenn auch mit einer andern Gewichtung: Insgesamt 64% der Antworten von Stud lassen sich der Gruppe «Anwenden und Umsetzen von Tipps und Anregungen» und «Vermeiden von Fehlern» zuordnen; die Stud schreiben dazu wörtlich: *„Ich habe Tipps aufgenommen und umgesetzt... Ich habe versucht, aus dem ‚falschen Handeln‘ das Richtige umzusetzen.“* Diese typischen Antworten charakterisieren das Lernen dieser Stud in der UNB im Sinne des «richtigen Handelns». Für 25% der Stud ist Lernen in der UNB dagegen verbunden mit Einsichten und Erkenntnissen, welche von den Stud charakterisiert werden mit Formulierungen wie *„Themen werden ausgeleuchtet; Situationen erkennen; wie kommt das?“* Auch wenn manchmal in derselben Antwort das Anwenden zusätzlich noch erwähnt wird, so scheint hier Lernen in der UNB doch vorrangig als bewusstes Konstruieren von unterrichtlichem Wissen durch Nachdenken über das eigene Handeln, respektive in Verbindung mit dem eigenen Handeln verstanden zu werden. Auffallend und bedenkenswert ist, dass dieser Prozess für viermal mehr Stud als PraL das Lernen in der UNB kennzeichnet. Es kann vermutet werden, dass diese Stud in ihrer Sichtweise der Bedeutung der Lehrpraktika und damit auch in ihrer Auffassung des Verhältnisses von Wissen und Handeln von den entsprechenden Ausbildungskonzepten und vom Unterricht in der Ausbildungsinstitution geprägt sind – im Gegensatz zur grossen Mehrzahl der PraL, für welche sich das Lernen in der UNB im modifizierten Handeln erweist.

Gemäss den Untersuchungsergebnissen interpretiert eine überwiegende Mehrheit der PraL und der Stud die UNB grundsätzlich als Beurteilung des vorangegangenen Unterrichtens der Stud. Das thematische Zentrum und der Massstab ist dabei das richtige unterrichtliche Handeln, welches durch das Praxiswissen der PraL inhaltlich und strukturell definiert ist. Die PraL evaluieren das beobachtete Verhalten der Stud auf der Basis dieses Praxiswissens und geben dann in der UNB Tipps und Anregungen aus diesem Fundus weiter. Die Stud erwarten ihrerseits derartige Tipps und Anregungen, damit sie die gemachten Fehler korrigieren und ihr Verhalten in den nachfolgenden Lektionen verbessern können. Das Praxiswissen der PraL hat deshalb in der UNB eine herausragende Bedeutung – im Gegensatz zum erziehungswissenschaftlichen Wissen aus dem Theorieunterricht der Ausbildungsinstitution, wie unten zu diskutieren sein wird. Das bedeutet allerdings auch, dass die Lehrpraktika nicht oder nur am Rande einbezogen wurden in die seit den Siebzigerjahren vollzogene strukturelle und inhaltliche Entwicklung der Ausbildungskonzeptionen namentlich im erziehungswissenschaftlich-didaktischen²⁵² Bereich. Mit dem

²⁵² Diese Entwicklung bezieht sich sehr wesentlich auch auf die Fachdidaktiken, welche vorher kaum je separat unterrichtet wurden, sondern üblicherweise einfach Teil der «Methodik» waren, im Anschluss an

Wegfallen der personellen und strukturellen Verflechtungen von Übungsschule - Methodiklehrer - Methodikunterricht - unterrichtlichem Wissen als einem Element dieser Entwicklung verloren die Lehrpraktika und die UNB ein bislang tragendes Fundament der unmittelbaren Verbindung von Wissen (aus dem Theorieunterricht) und Handeln (in den Lehrpraktika), von «Theorie und Praxis» und mithin die seit vielen Jahrzehnten implizit und explizit klare Bedeutung der Lehrpraktika und der UNB als Anwendungsfeld namentlich der Methodik. Damit entstand ein Bedeutungsvakuum bezüglich der Lehrpraktika im allgemeinen und der UNB im besonderen. Da aber weiterhin und formal wie seit jeher Lehrpraktika und damit verbunden UNB durchgeführt wurden und die Lehrerbildungsinstitutionen auf die bisherigen PraL angewiesen waren, wurden auch die bisherigen Grundstrukturen und Muster mehr oder weniger übernommen – mit einer entscheidenden Ausnahme: Seit den Siebzigerjahren entfiel mit dem «Methodiklehrer» der Repräsentant der Praxis, respektive des Praxiswissens, und an seiner Stelle übernahmen die PraL in den Lehrpraktika diese Funktion. Dies hatte zur Folge, dass in der Lehrerbildung nunmehr in zwei Domänen berufliches Wissen aufgebaut wurde: einerseits das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen im Unterricht der Ausbildungsinstitutionen und andererseits das Praxiswissen in den Lehrpraktika. Damit entstand potentiell das Risiko (1) von zwei nicht-verbundenen Wissensbereichen bezüglich des unterrichtlichen Wissens sowie (2) der Trennung von (unterrichtsbezogener) Theorie und (unterrichtlicher) Praxis, und in der Lehrerbildung wurde zunehmend eine «Kluft zwischen Wissen und Handeln» (MANDL & GERSTENMAIER 2000) erkennbar.²⁵³

Die dadurch entstandene, fundamental neue und herausfordernde Situation wurde zwar in ihrer Grundstruktur und -konzeption in den Siebzigerjahren dargestellt und sogar mit konkreten, strukturellen und inhaltlichen Realisierungsanregungen ergänzt (vor allem im LEMO-Bericht, MÜLLER et al., 1975, sowie in den dazu erschienenen «Sammelreferaten», hrsg. von AEBLI 1975); aber die Konsequenzen daraus, die sich vor allem für eine nach wie vor einphasig konzipierte Lehrerbildung und für die damit intendierten Theorie-Praxis-Bezüge ergaben, wurden nur vereinzelt gezogen. In der Lehrerbildungsforschung und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wurde der Theorie-Praxis-Bezug und das Verhältnis von Wissen und Handeln und damit implizit die Bedeutung der Praktika in der Lehrerbildung (u.a. im Zusammenhang mit der Genese von professionellem Wissen) intensiv untersucht

den LEMO-Bericht und damit auch als eine konkrete Folge dieses Berichtes aber als eigenständiger Unterrichtsbereich mit eigenen Dozierenden in die Curricula der Ausbildungsinstitutionen aufgenommen wurden.

²⁵³ WAHL (2001, 158) erwähnt diesbezüglich ein krasses Beispiel aus Deutschland: «Am deprimierendsten sind die Ergebnisse von ANTON HAAS (1998). In der meiner Ansicht nach gründlichsten und durchdachten empirischen Untersuchung, die bislang zum alltäglichen Planungshandeln von Lehrpersonen vorgelegt wurde, kommt er zum erschreckenden Ergebnis, dass die im Lehrerstudium [...] erlernten allgemein-didaktischen und fach-didaktischen Theorien ebenso wie die im eineinhalbjährigen Referendariat [...] im Mittelpunkt stehenden didaktischen Leitlinien im Laufe der Berufsausübung nahezu vollständig verschwinden. Übrig bleibt ein rudimentäres Planungshandeln, das an Schlichtheit fast nicht zu unterbieten ist. Um so planen zu können, hätte man keine Lehrerausbildung von durchschnittlich fünf Jahren durchlaufen müssen; das wäre auch in fünf Stunden erlernbar gewesen!»

Kritisch anzumerken bleibt hier, dass offenbar auch die zweite Ausbildungsphase (das Referendariat), in welcher die Lehrpraktika und damit eigentlich der «Theorie-Praxis-Bezug» eine zentrale Funktion haben, an diesem Befund nichts zu ändern vermochten.

und diskutiert. Gemäss den hier vorliegenden Untersuchungsergebnissen²⁵⁴ kann allerdings nicht gezeigt werden, dass diese Forschungsergebnisse und die damit ausgelösten Diskussionen in der Realisierung der Praktika und der damit verbundenen UNB einen verbreiteten Niederschlag gefunden haben. Abgesehen von einigen, tendenziell in eine andere Richtung weisenden Ansätzen entspricht die in den Untersuchungsergebnissen dargestellte, primär pädagogische und evaluative Bedeutung der UNB durch die PraL nach wie vor dem Muster, wie es seit dem neunzehnten Jahrhundert in den Lehrpraktika der Übungsschule tradiert wurde.

8.4.3 Die Rolle und Funktion der PraL in der UNB

Der Diskussion der verschiedenen Rollen und Funktionen der PraL sei vorausgeschickt, dass die diesbezüglichen Fragen im Fragebogen eine Einschätzung der subjektiven Rolleninterpretation der PraL durch die PraL selbst und durch die Stud verlangten, ohne dass dies aber präziser und differenzierter und auf der Grundlage von rollenspezifischen Verhaltensweisen operationalisiert worden wäre. Auf der Grundlage der Leitfadeninterviews mit den PraL und den Stud wurden sieben typische Rollen (beispielsweise «Kollege, Vorbild, Beurteiler») vorgegeben, welche je mit einem erläuternden Satz (beispielsweise «Beurteiler, der dem Praktikanten / der Praktikantin sagt, was er / sie richtig und falsch gemacht hat») ergänzt waren. Insofern zeigen die Ergebnisse zumindest Tendenzen und lassen gewisse Schlussfolgerungen zu, ohne dass aber zu den einzelnen Rollen sehr präzise Aussagen möglich wären. Vor allem muss auch berücksichtigt werden, dass die PraL hier – auch gemäss der Fragestellung²⁵⁵ – Einschätzungen zu einem Selbstbild machen, was nahelegt, dass bei den Einschätzungen auch Idealisierungseffekte mitwirken.

Die Interpretation der Rolle der PraL in der UNB durch die PraL selbst ist insgesamt betrachtet eher inkonsistent. Dem bisher Gesagten entsprechend müssten sich die PraL primär als Beurteilende und Vorbilder sehen – aber die PraL geben gerade diese beiden Funktionen als EHER UNZUTREFFEND an. Sie bezeichnen ihre Rolle vor allem als «Coach, der die Stud in ihrem Handeln und Reflektieren persönlich berät und begleitet». Die heute sehr verbreitete und unscharfe Verwendung dieses Begriffs²⁵⁶ mag dazu beitragen, dass trotz der vorgegebenen Minimal-Definition der jeweiligen Rolle im Fragebogen²⁵⁷ verschiedenste und offensichtlich vorwiegend po-

²⁵⁴ Es sei an dieser Stelle nochmals präzisierend darauf hingewiesen, dass die Untersuchung die Situation in den Jahren 2000/2001 darstellt; sämtliche der in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsinstitutionen wurden inzwischen oder werden in den nächsten Jahren in die tertiarisierte Lehrerbildung (z.B. im Rahmen von Pädagogischen Hochschulen) überführt.

²⁵⁵ Diese Fragestellung zu den «Funktionen des Praktikumslehrers» lautete: «Welche Funktion(en) haben Sie als PraL in den Unterrichtsnachbesprechungen?», und die Antwort-Varianten wurde eingeleitet mit dem Satz: «Ich sah und sehe mich in der Funktion als ...». Vgl. dazu auch den Kommentar zu Abbildung 18, Seite 199.

²⁵⁶ Vgl. dazu auch den Hinweis in WEST & STAUB (2003, 1) und in Abschnitt 4.2.3

²⁵⁷ Im Fragebogen wurden (auf der Basis der Voruntersuchung) verschiedene Rollen und Funktionen vorgegeben, wobei jeder Bezeichnung eine Minimaldefinition folgte, um die Interpretation dieser Rollen nicht allzu offen zu lassen. Dagegen war es nicht möglich, die Rollen im Rahmen der schriftlichen Befragung differenzierter und detaillierter zu erläutern. Die Rollen- und Funktionsbezeichnungen sind dementsprechend eher von ihrer Grobstruktur her aufzufassen; sie zeigen aber zumindest Tendenzen hinsichtlich

sitive Vorstellungen mit dem «Coach» konnotiert werden und es als attraktiv erscheinen lassen, den PraL als Coach zu interpretieren. Zudem kann vermutet werden, dass der vorgegebene, erläuternde Hinweis auf das «*persönliche* Beraten und Begleiten» tatsächlich der förderorientierten Einstellung der PraL entspricht und viele PraL veranlasst hat, gerade dieser Funktionsbezeichnung am meisten zuzustimmen. Wie anspruchsvoll die Funktion und Tätigkeiten eines Coachs in der Lehrer(weiter)bildung – vor allem auch in fachlicher und fachdidaktischer Hinsicht – in Wirklichkeit ist, wird im Konzept des «Content-Focused Coaching» (WEST & STAUB 2003) ersichtlich. Die dort beschriebene Rolle des Coach stimmt denn auch kaum mit dem überein, was von den meisten PraL in den UNB praktiziert wird.

Die Bezeichnung der Rolle des PraL als «Fachmann, der zum Nachdenken und Diskutieren anregt und der mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft», ist stärker als bei der Rolle des Coach auf den Aspekt der Reflexion ausgerichtet. Die relativ hohe Zustimmung zur dieser Rolle (vor allem seitens der PraL) bringt aber kaum zum Ausdruck, dass dieser Aspekt gemäss den übrigen diesbezüglichen Ergebnissen in der UNB deutlich weniger stark gewichtet wird als andere Aspekte. Möglicherweise deutet diese Diskrepanz vor allem in den Einschätzungen der PraL darauf hin, dass die PraL selbst diese Rolle des «Fachmannes und Experten» zwar eigentlich als wichtigen Aspekt der Funktion des PraL anerkennen und ihr entsprechend zustimmen, aber in der Realisierung der UNB nicht unbedingt gewohnt sind, sich auch dementsprechend zu verhalten. Ähnlich kann die Differenz zwischen Erwartung und Wahrnehmung bezüglich dieser Rolle bei den Stud gedeutet werden: Sie würden eigentlich annehmen, dass sich der PraL in der UNB als «Fachmann für das Nachdenken und Analysieren» erweise, stellen dann aber fest, dass dies effektiv nicht im erwarteten Ausmass der Fall ist.

Dagegen erstaunt wenig, dass die Stud den PraL am ehesten als «erfahrenen Kollegen» sehen, «der aus seiner Routine heraus und von seinem Erfahrungsvorsprung her Hinweise macht und Tipps gibt». In der vorgegebenen Bezeichnung «erfahrener Kollege» sind zwei Komponenten enthalten. Das Adjektiv «erfahren» wird im erläuternden Nachsatz aufgenommen, und dieser Aspekt kommt in der gesamten Untersuchung immer wieder deutlich zu Ausdruck: Die Stud wollen in der UNB von den Erfahrungen, oder genauer: vom Praxiswissen der PraL profitieren, indem sie möglichst viele praktische Tipps aufnehmen. Diese Erwartungshaltung der Stud wie auch die reziproke Grundhaltung der PraL ist eines der dominierenden Merkmale des Lernens und Lehrens in der UNB, und dementsprechend ist die relativ hohe Zustimmung verständlich. Die Erfahrungen der PraL bilden zusammen mit dessen «persönlichen Meinungen» gemäss der Einschätzung der Stud dementsprechend auch den überwiegenden Teil der Aussagen der PraL in der UNB, deutlich vor den «sachlichen Analysen», die sich auf anderes als eigene Erfahrungen und Meinungen stützen. Es scheint aber, dass auch die zweite Komponente der Bezeichnung «erfahrener Kollege», nämlich diejenige der Kollegialität, sowohl von den Stud wie auch von den PraL selbst als Definition der Beziehung zwischen PraL und Stud Zustimmung findet, was in den Ergebnissen der Beziehungsanalyse bestätigt wird. Auf diesen besonderen Aspekt wird weiter unten eingegangen.

der unterschiedlichen Rolleninterpretationen der PraL. Vgl. dazu auch den Text zum Abschnitt «Rollendefinition und Lehrverhalten der PraL» in Abschnitt 7.3.4.

Auffallend gering ist die Akzeptanz der Vorbild-Rolle, und zwar vor allem seitens der PraL. Das «Zeigen und Weitergeben des beruflichen Wissens und Könnens» und die damit verbundene Form des Lehrens und Lernens durch Vorzeigen und Nachmachen scheint heute weniger üblich zu sein als früher. Ob hierin eine gewisse Zurückhaltung gegenüber «Demonstrationslektionen» oder generell gegenüber der Idee der Vorbildlichkeit oder speziell gegenüber dem Vorbild als Lehrer, d.h. dem «Meisterlehrer» oder «Expertenlehrer» zum Ausdruck kommt oder ob andere Gründe dafür bestimmend sind, kann anhand der Ergebnisse nicht beurteilt werden. Immerhin fällt auf, dass die Stud eigentlich erwarten, dem PraL als Vorbild zu begegnen, dies dann aber nicht unbedingt so erleben. Die Idee der Vorbild-Rolle mag den PraL möglicherweise als nicht mehr zeitgemäss erscheinen; man glaubt eher, über bestimmte Dinge diskutieren zu müssen – als «Coach» oder «Fachmann» beispielsweise oder auch als «Kollege» – als sie im Modell-Handeln vorzuzeigen. Im Konzept der «Cognitive Apprenticeship» (COLLINS, BRWON & NEWMAN 1989) hat dagegen das «Modeling» als effektives Ausführen einer spezifischen Handlung (ebd., 481) eine herausragende Bedeutung: Das «Modell-Handeln» gehört – in Verbindung mit der expliziten Darstellung der sonst nur innerlich ablaufenden Steuerungsprozesse – zum Kern der Lehrfunktion in einer derartigen Situation. Zwingend mit diesem Handeln verbunden sind das «Artikulieren» und «Reflektieren» als Methoden, welche den Lernenden helfen, ihre Beobachtungen und Überlegungen zu fokussieren und einen bewussten Zugang zu ihren eigenen Handlungsstrategien zu gewinnen (ebd., 481/482). Das Artikulieren als ein Herausschälen, Formulieren, In-Worte-Fassen und Beschreiben der dem Modell-Handeln zugrunde liegenden Wissensstrukturen einerseits und das Reflektieren als ein kritisches Nachdenken, Analysieren, Vergleichen und Bearbeiten dieses Wissens sind diejenigen «Methoden» oder Aspekte der «Cognitive Apprenticeship», welche ihrerseits als Kernbereiche der UNB bezeichnet werden könnten. Entscheidend dabei ist die unmittelbare Verbindung von Handlungsvollzug (oder die Beobachtung des Handlungsvollzugs) mit dem Handlungswissen; dies wird von COLLINS BROWN & NEWMAN (1989, 481) als «das Wesentliche des situierten Lernens» bezeichnet und als Grund dafür angegeben, weshalb die «Cognitive Apprenticeship» erfolgreich und vielleicht unverzichtbar sei. Die damit skizzierte Erweiterung des einfachen Vorzeigens und Nachmachens lässt die Vorbild-Rolle der PraL in einem neuen und wesentlich anspruchsvolleren Licht erscheinen. Der moderne «Meisterlehrer» ist nicht bloss einer, der «gut unterrichten kann» und deshalb imitiert wird; er ist vielmehr ein Experte, der auch versteht, was er macht und der den künftigen Lehrer helfen kann, dieses Verständnis für das Lehren aufzubauen, quasi in Tat und Wort. «Mit Aristoteles erklären wir, dass der letzte und entscheidende Prüfstein für das Verstehen einer Sache in der Fähigkeit besteht, das eigene Wissen lehren zu können. Those who can, do. Those who understand, teach.» – so hat es SHULMAN (1986, 159) formuliert.

Die PraL lehnen die Rolle als «Beurteiler, der den Stud sagt, was sie richtig und/oder falsch gemacht haben», als EHER UNZUTREFFEND ab; hingegen kommt in den übrigen diesbezüglichen Ergebnissen immer wieder zum Ausdruck, dass sie in der UNB primär ein förderorientiertes und evaluatives Verhalten zeigen und dies auch als wichtig erachten. Dieser Widerspruch wird durch die Einschätzung der Stud bestätigt, welche die PraL deutlicher in der Rolle als Beurteiler wahrnehmen als die PraL sich selbst. Zudem ist interessant, dass die Stud diese Rolle und Funktion der PraL in ähnlichem Masse erwarten wie die Rolle als «Fachmann» und «Vorbild».

Wie ist es erklärbar, dass die PraL zwar einerseits die Rolle als Beurteilende eher ablehnen, sich aber andererseits in der UNB eindeutig als Beurteilende verhalten und das Loben von richtigen Verhaltensweisen der Stud wie auch das Verbessern von falschen als prioritäre Aufgaben sehen? Zwei Gründe mögen dafür entscheidend sein: Zunächst ein soziologischer, auf den ADORNO (1965; 1970, 70-87) in seinem Aufsatz «Tabus über den Lehrerberuf» aufmerksam machte; dabei leitete er die Geringschätzung des Lehrers als «Schulmeister» ab vom «Erbe des scriba», des unwissenden Schreibers oder Schreibmönchs. Der «Schulmeister» war alles andere denn ein anerkannter Meister, nämlich vielmehr ein kleinlicher, fehlersuchender «Besser-Wisser». Anwälte, Richter und auch Ärzte hatten in ihren Berufen anspruchsvolle Beurteilungen vorzunehmen, was auch mit einem entsprechenden Ansehen und mit Macht verbunden war. Lehrer dagegen hatten bloss zu beurteilen, ob eine Schülerantwort der Vorgabe im Fragebüchlein entsprach, was sowohl die Beurteilung wie auch die Macht parodiert. Die Funktion des Lehrers als Beurteiler ist aus dieser soziologisch-historischen Perspektive gesehen sehr ambivalent. Die Beurteilungs-Funktion der PraL ist zwar komplex und verantwortungsvoll (und insofern dem Beurteilen von Anwälten, Richtern und Ärzten nicht mehr völlig fern); dass die PraL die Nähe zu einer derart unvorteilhaften Rollen-Charakterisierung dennoch eher ablehnen, ist nachvollziehbar. Ein zweiter Grund kann darin gesehen werden, dass die PraL in den meisten Praktika beurteilende Praktikumsberichte verfassen müssen, was als problematische Aufgabe angesehen wird, vor allem dann, wenn diese Beurteilung mittels einer Note zu erfolgen hat. Indem die PraL die Funktion als «Beurteiler» als EHER UNZUTREFFEND ablehnen, drücken sie möglicherweise aus, dass sie nicht auf diese spezifische Beurteilungs-Funktion reduziert werden möchten.

Schliesslich sei ein letztes Untersuchungsergebnis zur Rolle der PraL angesprochen: Gemäss den Einschätzungen der Stud üben die PraL ihre verschiedenen Funktionen weniger ausgeprägt und rollenspezifisch aus als die Stud dies von ihnen eigentlich erwarten würden. Die Stud haben offensichtlich profilierte Vorstellungen von den verschiedenen Funktionen der PraL, und die Ergebnisse zur effektiven Wahrnehmung dieser Funktionen in den Praktika deuten darauf hin, dass die Stud hinsichtlich der meisten Funktionen durch die PraL eine Enttäuschung erleben. Ähnlich wie hinsichtlich der Bedeutung und Funktion der UNB ein Klärungspotential festgestellt werden konnte, scheint es wünschenswert – und in Anbetracht der separaten Situation bezüglich der Bedeutung der UNB auch durchaus notwendig –, die Rollen und Funktionen des PraL zwischen PraL und Stud zu thematisieren und im institutionell, situativ und persönlich bedingten Rahmen zu klären. In einem derartigen metakommunikativen Gespräch wäre ebenfalls die zu den Rollen und Funktionen der PraL reziproken Rollen der Stud zu definieren. Damit würde auch die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur erkennbar, welche ihrerseits auch Widersprüche enthält, wie weiter unten diskutiert wird.

8.4.4 Die Beziehung zwischen PraL und Stud und die kommunikative Struktur der UNB

Die Beziehung zwischen PraL und Stud ist als Arbeits-, respektive Ausbildungsbeziehung institutionell definiert und hierarchisch strukturiert. Die institutionellsituativen Vorgaben haben bei den Stud eine deutliche Rollenveränderung zur Folge, wenn sie von der Ausbildungsinstitution ins Lehrpraktikum gehen: In den Lehrveranstaltungen der Ausbildungsinstitution begegnen sie Seminarlehrern im Rahmen des Klassenunterrichts und anderen Unterrichtsformen, respektive Dozierenden verschiedener Fachbereiche im Rahmen von Vorlesungen, Seminaren und Übungen. Hier sind die Stud Lernende in einer durch die Mittelschule (im Seminar) oder Hochschule geprägten Beziehungskultur. Dies verändert sich im Lehrpraktikum grundlegend, indem die Stud dort selbst als Unterrichtende praktizieren und damit dasselbe tun, was ihre PraL auch. Aber in der UNB sind die Stud wiederum Lernende und begegnen dem PraL auch so. Damit ergibt sich für die Beziehung zwischen PraL und Stud eine spezifische Ambivalenz:²⁵⁸ Einesteils definiert die Ausbildungssituation eine hierarchische Beziehungsstruktur zwischen «Experten» und «Novizen» und (verstärkt durch die Beurteilungspflicht) eine einseitige Abhängigkeit zwischen den lernenden Stud und ausbildenden PraL, und andernteils suggeriert die Unterrichtstätigkeit der Stud in derselben Situation und Klasse wie der PraL eine gewisse Kollegialität.

Vor diesem strukturell an sich klaren, aber in der Ambivalenz dennoch praktisch nicht problemlosen Hintergrund wurden in der Untersuchung Fragen zur zwischenmenschlichen Beziehung gestellt, welche in den Grundzügen ein Bild dieser Beziehung zeigen. Die Ergebnisse weisen auf, dass das Verhältnis zwischen PraL und Stud allgemein und durchschnittlich als «sehr gut» bezeichnet wird, wobei die Stud dieses Verhältnis differenzierter und auch kritischer beurteilen. Vor allem seitens der Stud fallen auch einige Äusserungen auf, welche negative Wahrnehmungen und Erfahrungen beschreiben. Charakteristisch ist zudem, dass die Beziehung in den Dimensionen «offen-verschlossen» und «vertrauensvoll-misstrauisch» durchschnittlich als nicht im Optimum balanciert, sondern mit deutlichen Tendenzen zu «offen» und «vertrauensvoll» eingeschätzt werden. Dadurch ergibt sich insgesamt das Bild einer in zwischenmenschlicher Hinsicht guten, eher offenen und vertrauensvollen, aber auch fordernden Beziehung zwischen Stud und PraL.

Bei seiner Darstellung zum Erwerb von «Erfahrungswissen» (im Sinne von POLANYI's «tacit knowing») erwähnt NEUWEG (2001, 389) die für das Lernen in der «Meister-Lehrling-Beziehung» (ebd., 378-382) wichtigen Haltungen und Einstellungen und weist im Besonderen auf das in einer derartigen Beziehung spezifisch nötige Vertrauen hin, welches von den Lernenden den Lehrenden entgegengebracht werden muss. «Der Lerner muss unterstellen, dass das zu Lernende Sinn und Bedeutung hat – eine Bedeutung, die ihm am Beginn des Lernprozesses nicht offenbar sein kann.» (ebd., 389) Gemeint ist damit auch, dass derartiges Wissen nur erworben werden kann, wenn der Lernende vertraut und glaubt, *bevor* er weiss und *damit* er weiss. Das «blinde Vertrauen» in den Lehrer / Lehrmeister wird damit zu einer Vorausset-

²⁵⁸ WAHL (2001, 163) sieht in dieser Situation, die einem «pädagogischen Doppeldecker» entspricht (d.h. zugleich lernende und lehrende Person zu sein), eine «Bewusstmachungs-Chance», welche genutzt werden könne, wenn die zuvor Lehrenden ihre ‚am eigenen Leibe‘ gemachten Unterrichtserfahrungen nun in der UNB aus der Perspektive von Lernenden betrachten.

zung für den Erwerb von Erfahrungswissen – eine paradox erscheinende Lernsituation, die an AUGUSTINUS erinnert: «Nisi credideritis, non intelligitis»,²⁵⁹ oder mit den Worten POLANYI's: «Ehe du nicht glaubst, wirst du nicht verstehen» (zitiert nach NEUWEG 2001, 389). Auch SCHÖN (1987, 100ff, 138ff und 163ff) weist darauf hin, dass das Reflektieren im Dialog zwischen Coach und Studierenden zu Beginn problematisch sei, weil die Stud in ihrer «misslichen Lage» nicht wüssten, was für das zu erwerbende Wissen bedeutsam sei und deshalb zu Gefühlen des Zweifels, der Skepsis und der Angst vor Inkompetenz und Ungenügen («incompleteness») führe. «Es dominieren Verunsicherung und Verwirrung; die Bedeutung, über die der Coach und die Studierenden verfügen, sind tendenziell inkongruent.» (SCHÖN 1987, 218) Die Stud kommen deshalb nach SCHÖN in ihrer Beziehung zum PraL in eine spezifische Abhängigkeit, die dann akzeptiert werde, wenn die Stud auch das Vertrauen hätten, dieses Abhängigkeitsverhältnis wieder auflösen zu können. Für NEUWEG bedeutet dies hinsichtlich der Beziehung zwischen Stud und PraL, dass eine

«Bereitschaft des Lernenden [gefordert ist], sich in eine temporäre Abhängigkeit zu begeben, vertraute Denk-, Urteils- und Handlungsmuster zu verlassen, ohne zunächst die neuen zu verstehen, sich in den Lehrenden einzufühlen und Phasen der Verwirrung [...] zu akzeptieren. Er kann und soll evaluieren, was er gelernt hat – *nachdem* er es verstanden hat. Er muss ein Stück Freiheit opfern, um jene Freiheit zu gewinnen, die ihm sein erweiterter Kompetenzumfang dann geben wird. Der Lehr-Lernprozess kann niemals mit dem Zweifel am Lernziel beginnen, er beginnt mit dem Glauben.» (NEUWEG 2001, 389)

Aus dieser Perspektive gesehen ist eine von den Beteiligten als positiv eingeschätzte zwischenmenschliche Beziehung und eine gute emotionale Basis mehr als nur eine angenehme Komponente der UNB; sie kann in dieser speziellen Lehr-Lernsituation von PraL und Stud sogar als grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Lehren und Lernen in der UNB betrachtet werden. Zusätzlich zur mehrheitlich guten bis sehr guten Einschätzung der Beziehung zwischen PraL und Stud weisen 40% der Stud und 23% der PraL in ihren Kommentaren ausdrücklich auf diese nach ihrer Einschätzung gute Basis hin mit Äusserungen wie *„sehr gutes Vertrauensverhältnis, optimale Atmosphäre, ich fühlte mich sehr wohl“*.

Obwohl also das Verhältnis zwischen PraL und Stud von den Beteiligten insgesamt als sehr gut bezeichnet wird, ist diese Beziehung aus einer andern Perspektive betrachtet nicht unproblematisch: Verschiedene theoretische Aspekte und auch Untersuchungsergebnisse der Kommunikationsstruktur der UNB verweisen deutlich auf den asymmetrisch-komplementären Charakter dieser Beziehung, während die Beteiligten selbst sehr oft den «kollegialen» Charakter und den Wunsch nach Symmetrie betonen. ALTRICHTER & LOBENWEIN (1999, 181-185) postulieren zwar den «Aufbau eines persönlichen, kollegialen Klimas zu ihren künftigen Berufskollegen» als eine der «wesentlichen Aufgaben» der PraL. Aber die Sozialisation im künftigen Berufsfeld und damit das Streben nach «Gleichheit» und Symmetrie ist nur die eine

²⁵⁹ An anderer Stelle verbindet AUGUSTINUS Glauben und Verstehen ebenfalls auf eine sehr grundsätzliche Art, wenn er schreibt: «Credo, ut intelligam», d.h. «Ich glaube, *damit* ich verstehe», womit nicht nur eine zeitliche *Abfolge* gemeint ist (sinngemäss: zuerst und als Voraussetzung muss jemand etwas glauben, dann wird er es verstehen lernen und damit den anfänglich nötigen Glauben überwinden oder ablösen), sondern vielmehr ein für den Menschen existentielles Fundament: Das Glauben trägt letztlich das Verstehen, da ein endgültiges Verstehen für den Menschen niemals möglich ist und niemals möglich sein wird.

Seite; die andere Seite ist das bewusste Akzeptieren und dezidierte Wahrnehmen der vorgegebenen Rolle als Ausbildner und damit als Expertenlehrer gegenüber einem Novizen, so wie dies beispielsweise in der Rolle des «Lehrmeisters» in der «Cognitive Apprenticeship» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989) modellhaft beschrieben ist. Dieser Teil der Beziehung zwischen PraL und Stud ist als Element der Ausbildungssituation per definitionem asymmetrisch / komplementär. MUTZECK (1999, 238-240; 2000, 295-306) stellt in seiner Beratungskonzeption zwei Beziehungsformen einander gegenüber; auf der einen Seite skizziert er die «vertikale, direktive und asymmetrische Beratungs-Beziehung», in welcher die beratende Person aus der «Expertensicht» heraus «informiert, erklärt, interpretiert, Vorschläge und Handlungsanweisungen unterbreitet», und auf der andern Seite findet sich die «horizontale, kooperative, symmetrische Beratungs-Beziehung», in welcher man «gemeinsam den Weg der Klärung, der Suche nach Lösungen und deren Umsetzung» geht (ebd.). Die Kommunikations- und Interaktionsformen einer vertikalen Beziehung entsprechen eigentlich nicht den Kriterien einer echten Beratung, weshalb nach MUTZECK in der Lehrerweiterbildung die symmetrisch-horizontale Beziehungsform zwischen den beteiligten Personen – Lehrer und/oder Berater – anzustreben ist. Das bedeutet umgekehrt allerdings auch, dass bei der UNB mit ihrer institutionell vorgegebenen vertikalen Beziehungsform zwischen ausbildendem PraL und lernendem Stud nur bedingt von einer Beratung gesprochen werden.²⁶⁰

Die Ausbildungssituation und die dadurch definierten Aspekte (Hierarchie, Vertikalität, Erfahrungsvorsprung u.a.) implizieren aber keinesfalls, dass eine derartige Beziehung nicht ebenfalls gegenseitig respektvoll und wertschätzend und in diesem Sinn reziprok sein kann.

Anzufügen bleibt auch, dass die PraL, indem sie ein unterstützendes und förderndes (und damit pädagogisches) Verhalten den Stud gegenüber als ein wichtiges Anliegen der UNB angeben und in der Kommunikation in der UNB effektiv ein entsprechendes Verhalten feststellbar ist, de facto eine asymmetrische Beziehung zu den Stud sowohl konstituieren wie auch begründen.

Der Widerspruch zwischen einer de facto bestehenden Ungleichheit qua Asymmetrie / Komplementarität zwischen PraL und Stud einerseits und dem Wunsch nach Gleichheit oder Gleichberechtigung in der Form eines kollegialen Umgangs andererseits ist ein wesentliches Kennzeichen und Untersuchungsergebnis der Beziehung zwischen PraL und Stud, das sich in der UNB deutlich zeigt. Der Befund müsste dazu führen, dass das zwar grundsätzlich emotional gute, aber strukturell dennoch ambivalente und dementsprechend diffuse Verhältnis von PraL und Stud in den Lehrpraktika und in der UNB als Ausbildungsbeziehung thematisiert und geklärt wird und nicht auf teilweise illusorischen Beziehungskonstrukten gründet.

²⁶⁰ Die Diskussion darüber, inwiefern bei einer institutionell definierten Ausbildungssituation wie bei der UNB in den Lehrpraktika, die meist sogar mit obligatorischen Beurteilungen und damit implizit mit einseitigen Abhängigkeiten verbunden ist, tatsächlich auch von «Beratung» gesprochen werden kann, kann hier nicht geführt werden. Aber vor allem in der Sichtweise des (zumindest radikalen) Konstruktivismus könnte sie dazu führen, dass die Vertikalität und Hierarchie in der Beziehung zwischen PraL und Stud nicht apodiktisch vorausgesetzt, sondern allenfalls relativiert werden müssten. Dennoch kann auch in dieser Sichtweise der grundsätzlich asymmetrische Charakter der Beziehung zwischen PraL und Stud kaum angezweifelt werden.

Unter kommunikationswissenschaftlichen Gesichtspunkten lässt sich die UNB als Gesprächstyp nicht eindeutig festlegen. Die UNB ist zwar ein institutionell vorgegebenes Ausbildungselement und insofern ein quasi öffentliches Gespräch mit einem offiziellen Charakter; aber im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen zeigt die Realisierung der UNB, dass es sich hier dennoch eher um einen nicht-öffentlichen Gesprächstyp handelt, was der UNB auch einen spezifischen Charakter des teilweise sogar «Persönlichen-Privaten» verleiht. Für die UNB als Gesprächstyp ebenfalls bezeichnend – auch im Gegensatz zu den Lehrveranstaltungen in der Ausbildungsinstitutionen – ist die dialogische Struktur und, entsprechend dem Anweisungs- und Hinweisscharakter bestimmter struktureller Elemente der UNB, die «direktive» Handlungsdimension.

Die Analyse der kommunikativen Struktur der UNB ergibt, dass das prototypische Verlaufsmuster der UNB aus der Perspektive der linguistisch-funktionalen Pragmatik grundsätzlich auch als sprachliches Handlungsmuster betrachtet werden kann. Die gesprächsanalytisch gemäss der linguistisch-funktionalen Pragmatik und anhand von kommunikativen Strukturmerkmalen identifizierbaren Phasen der UNB entsprechen weitgehend den inhaltlich definierten Phasen des prototypischen Verlaufsschemas der UNB. Das bedeutet, dass sich für die UNB gemäss den vorliegenden Ergebnissen ein sprachliches Handlungsmuster mit spezifisch-funktionalen Phasen im Sinne einer generell verbreiteten Standardlösung für die Kommunikationssituation der UNB herausgebildet und etabliert hat. Es ist also nicht so, dass jede UNB anders verläuft und demnach kein generelles Handlungsmuster erkennbar wäre, oder dass sich innerhalb verschiedener Gruppen (z.B. Ausbildungsinstitutionen oder Kantonen oder Altersgruppen usw.) völlig unterschiedliche sprachliche Handlungsmuster zeigen würden. Für die Kommunikationssituation, in der sich die PraL und Stud in der UNB befinden, hat sich in einer Jahrzehnte langen Tradition unter linguistisch-funktionalen Gesichtspunkten eine relativ einheitliche Standardlösung entwickelt.

Unter diskurs- und konversationsanalytischen Aspekten betrachtet erwies sich, dass die dreischrittige Äusserungsfolge «Initiierung / Auslöser (PraL) – Antwort (Stud) – Feedback (PraL)» als konstitutives Kommunikationsmuster in der UNB auffallend übereinstimmt mit dem Muster in frontal geführten Unterrichtsgesprächen zwischen Lehrer und Schülern. Das bedeutet, dass die PraL in der UNB im Gespräch mit den Stud häufig auf dieselben kommunikativen Muster zurückgreifen wie im Unterrichtsgespräch mit ihren Schülern. Zur Struktur der durch den Lehrer dominierten dreischrittigen Äusserungsfolge passt, dass über 90% der Initiierungen eines neuen Gesprächsthemas seitens der PraL erfolgt, was heisst, dass die allermeisten der in der UNB besprochenen Themen kommunikativ von den PraL determiniert werden und die Stud diesbezüglich kommunikativ passiv quasi in der Schülerrolle bleiben. Weiter fällt auf, dass 90% der in den Transkriptionen der UNB feststellbaren Fragen ebenfalls von den PraL formuliert werden, was bedeutet, dass die Stud in den UNB gemäss den Untersuchungsergebnissen nur selten Fragen stellen und auch kaum in der Form von Entgegnungen oder Erwiderungen kommunizieren. Das sehr deutliche Initiierungsverhalten der PraL, respektive das reaktive Kommunikationsverhalten der Stud können als konkret erkennbare Indizien für die evaluative Grundhaltung der PraL in der UNB gedeutet werden.

Kommunikativ lassen sich in den UNB kaum Feedback-Sequenzen erkennen, welche den in der Feedback-Theorie dargestellten Kriterien entsprechen würden,

was insofern erstaunen mag, als die UNB von ihrer Funktion her durchaus als klassische Feedback-Situation gesehen werden könnte. Der Unterschied zwischen einem Feedback und der UNB betrifft vor allem den Aspekt der Bewertung: Gemäss der Feedback-Theorie sollen die Aussagen der feedback-gebenden Person (PraL) deskriptiv und nicht evaluativ sein. Ein Feedback im Rahmen der UNB würde nach NIGGLI (2001; 2003) heissen, dass der PraL den Stud zu bestimmten, für das Lernen der Stud relevanten Situationen aus ihrem «praktischen Tun» und auf der Basis von explizit vereinbarten und formulierten Standards präzise protokollierte Wahrnehmungen und Beobachtungen mitteilt; dies ist allerdings gemäss den Ergebnissen nur sehr selten der Fall.

Schliesslich kann festgestellt werden, dass die PraL und die Stud die UNB nur äusserst selten bewusst auf der Basis von definierten Kommunikationsmodellen gestalten oder reflektieren, obwohl derartige Kommunikationsmodelle den Stud aus dem Unterricht (oft sogar aus thematisch spezifisch kommunikationspsychologisch orientierten Lehrveranstaltungen) und den PraL ggf. aus der Weiterbildung bekannt sind. Eine Metakommunikation über die UNB, respektive in der UNB im Sinne eines «rückblickenden Gesprächs über das Gespräch» findet nach Einschätzung von 47% der PraL und 78% der Stud SELTEN oder NIE statt; die Metakommunikation ist demnach kein übliches Element der UNB und fehlt deshalb im prototypischen Verlaufsschema der UNB. Ob eine explizite²⁶¹ Metakommunikation tatsächlich eine «Gewohnheit der nächsten Generation» wird (SCHULZ VON THUN 1981, 91-95), muss sich weisen. Die hier diskutierten, verschiedenen Problembereiche der UNB zeigen aber zumindest ein Potential an Klärung und Optimierung in der Beziehungs- und Kommunikationsstruktur der UNB.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Bedeutung und Funktion der UNB und damit zusammenhängend auch die Rollen und Funktionen der PraL sowie die Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen gemäss den Untersuchungsergebnissen trotz den sehr grundlegenden Veränderungen in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung seit den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts nur wenig verändert haben. Die PraL verkörpern in der gesamten Ausbildungsstruktur tendenziell nach wie vor die tradierte Rolle des «Meisterlehrers» in der «Musterschule» mit den dieser Rolle entsprechenden Grundhaltungen und Verhaltensweisen und den damit verbunden Lehr-Lernformen, und mit dieser Rolle repräsentieren sie das kumulierte Praxiswissen als Lehrer. Dieses Praxiswissen bildet weitgehend die formale und inhaltliche Basis der UNB.

Damit ist allerdings auch gesagt, dass der psychologisch wichtige Aspekt der Ko-Konstruktivität in der UNB weitgehend fehlt; sowohl in der Struktur der Genese des Wissens wie auch in der Beziehungsstruktur zwischen PraL und Stud gibt es keine Ko-Konstruktion, sondern es herrscht ein tradiertes Lehr-Lernmuster vor im Sinne des Vorzeigens und Nachmachens und der direkten Vermittlung bewährter Handlungsmuster.

²⁶¹ Jede Äusserung hat kommunikationspsychologisch gesehen implizit einen metakommunikativen Anteil, indem auf den verschiedenen «Seiten» einer Äusserung (SCHULZ VON THUN 1989, 19-21) Elemente des «So-ist-das-gemeint» mitgeteilt werden. Zudem ist die UNB an sich bereits eine Metakommunikation insofern, als über das Verhalten der Stud in der Praktiumslektion kommuniziert wird.

Allerdings entstand oder verschärfte sich seit den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts die Diskrepanz hinsichtlich des in UNB relevanten Wissens, weil in den Ausbildungsinstitutionen die bisherigen «Methodiklehrer» nach ihrer Pensionierung in der Regel durch akademisch gebildete Didaktik- und Psychologie-Dozenten ersetzt wurden, welche sich in ihrem Unterricht auch auf das Wissen aus den Erziehungswissenschaften beziehen und nicht ausschliesslich oder vorwiegend auf ihr eigenes Praxiswissen wie zuvor die Methodiklehrer. Damit stellt sich die Frage nach der Bedeutung dieses erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens in der UNB.

8.4.5 Die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB

Der Aufwand, der in der Lehrerbildung zur Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem Theoriewissen betrieben wird, ist insgesamt sehr gross, und es darf deshalb davon ausgegangen werden, dass ein allgemeiner Konsens darüber besteht, diese (auch finanziell erheblichen) Investitionen würden sich lohnen, weil dieses Wissen den Stud als künftigen Lehrern helfen werde, ihren Beruf kompetent auszuüben. In seinen Forschungsergebnissen zeigt BROMME (1992, 10), dass (allerdings: erfolgreiche) Lehrer in ihrem Wissen effektiv Elemente aus Theorien und Erfahrungen und Einstellungen zu einem professionellen Wissen integriert haben, und dass dieses Wissen ihrer Wahrnehmung, ihrem Denken und Handeln zugrunde liegt. Demgegenüber stellen beispielsweise RENKL (1996) und MANDL & GERSTENMAIER (2000) eine grundsätzliche Divergenz zwischen Wissen und Handeln dar, und zwar auch dann, wenn das Wissen eigentlich zu einem kompetenten Handeln befähigen sollte, weshalb sie von «trägem Wissen» und von einer «Kluft zwischen Wissen und Handeln» sprechen. GRUBER & RENKL (2000, 155-174) präzisieren, dass vor allem «konzeptuelles» und «deklaratives» Wissen trägheitsanfällig, «prozedurales» und «situationales» Wissen dagegen weitgehend gegen Trägheit gefeit sei. Im «situierten» (GRUBER 1999, 151-181) oder «problemorientierten Lernen» (GRAESEL 1997) und mittels geeigneter Konzepte wie der «Cognitive Apprenticeship» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989) oder der «Cognitive Flexibility-Theorie» (SPIRO & JEHNG 1990) werden ausdrücklich mehrere und *verschiedene* Arten und Formen von Wissen – namentlich einerseits konzeptuelles und deklaratives Wissen/Theoriewissen und andererseits prozedurales und situationales Wissen/Praxiswissen – aufeinander und auf das eigene Handeln bezogen, wodurch in einem Integrationsprozess neues, allgemeiner gültiges und zugleich handlungsrelevantes, professionelles Wissen entsteht.

Eine zentrale und forschungsleitende Frage in dieser Untersuchung war deshalb, inwiefern bei den UNB neben dem subjektiven Praxiswissen auch das an der Ausbildungsinstitution vermittelte erziehungswissenschaftliche Theoriewissen miteinbezogen wird. In einem Satz resümierend kann festgehalten werden: Die Ergebnisse zeigen, dass dem erziehungswissenschaftlichen Wissen in den UNB (mit den PraL) nur eine geringe Bedeutung zukommt, und zwar vor allem im Gegensatz zum Praxiswissen, welches als Basis für die UNB dient. 80% der PraL und 90% der Stud geben an, das erziehungswissenschaftliche Wissen spiele in der UNB NIE oder höchstens AB UND ZU eine bedeutende Rolle. Genau umgekehrt schätzen dagegen 90% der PraL und über 80% der Stud, dass in den UNB IMMER oder OFT BIS MEISTENS auf das Praxiswissen zurückgegriffen wurde. Bei der Einschätzung expliziter Bezüge zwischen den Praxiserfahrungen und dem Theoriewissen (entsprechend der Verarbeitungstie-

fe auf Stufe 4, «Verbindung von Theorie und Praxis»; OSER 2001, 253) geben 83% der Stud und 65% der PraL an, dass diese Verbindung nur AB UND ZU oder gar NIE geschaffen wurde. Das Reflektieren in der UNB mit Hilfe von erziehungswissenschaftlicher Theorie im Sinne einer systematischen Verbindung von Handlungserfahrung und Theorie (entsprechend der Verarbeitungstiefe auf Stufe 5, «systematische Verbindung von Theorie und Praxis»; OSER 2001, 254) wird nach Einschätzung von 37% der Stud und 60% der PraL AB UND ZU und nach Einschätzung von 53% der Stud und 25% der PraL NIE gemacht. Falls das erziehungswissenschaftliche Wissen in der UNB beigezogen wurde, so geschah dies nach der Einschätzung von 65% der PraL und 74% der Stud NICHT INTENSIV oder NUR BEILÄUFIG. Bemerkenswert ist allerdings, dass über 40% der PraL und der Stud der Meinung sind, es wäre wünschenswert, wenn in den UNB häufiger Bezüge zum Theoriewissen hergestellt würden, und als Optimum wurden Bezüge zum Theoriewissen angegeben, welche als EHER INTENSIV oder INTENSIV eingeschätzt wurden. Zusammengefasst heisst das, dass in der UNB nur gelegentlich oder nie Verbindungen mit dem Theoriewissen hergestellt werden und dass das Theoriewissen nur selten systematisch und intensiv als Analyse- und Interpretationsinstrument beigezogen und genutzt wird.

Die differenzierte Betrachtung zur Einschätzung der Bedeutung des berufstheoretischen Wissens hinsichtlich der verschiedenen erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fachbereiche zeigt teilweise erhebliche Unterschiede und interessante Details. Wenn Theoriewissen in der UNB einbezogen wird, dann hat sowohl gemäss den PraL wie auch gemäss den Stud das Wissen aus der Allgemeinen Didaktik die grösste Bedeutung. Dieser Befund erstaunt wenig, denn die Dozierenden der Allgemeinen Didaktik pflegen als Nachfolger der Methodiklehrer traditionellerweise eine enge Beziehung zur Übungsschule und eine entsprechende Zusammenarbeit mit den PraL, oft auch in der Funktion als Leiter der berufspraktischen Ausbildung. Auffallend ist, dass die Stud die Bedeutung des Wissens der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fächer erstens klarer differenzieren als die PraL und zweitens deutlich weniger hoch einschätzen als die PraL. Vermutungen, dass sich hier Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen der PraL sowie zwischen den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen finden liessen, konnten nicht bestätigt werden – mit einer bemerkenswerten Ausnahme: Während das Wissen aus den Fachdidaktiken in der UNB vor allem in der Einschätzung der Stud als tendenziell EHER NICHT WICHTIG eingeschätzt wird, messen die PraL und die Stud des Sekundarlehrantes (SLA) Bern den Fachdidaktiken eine höhere Bedeutung zu als die PraL und Stud der übrigen Ausbildungsinstitutionen. In der Ausbildungskonzeption des SLA wurde den Fachdidaktiken (u.a. bedingt durch die spezifisch auf die Sekundarstufe 1 bezogene Ausbildung) bewusst eine höhere Gewichtung beigezogen als in den übrigen untersuchten Ausbildungsinstitutionen; es kann deshalb vermutet werden, dass es – ähnlich wie oben bei der Allgemeinen Didaktik erwähnt – Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsstruktur und der Wahrnehmung der Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB gibt. Das würde bedeuten, dass die Struktur der Vermittlung von Theoriewissen in der Ausbildungsinstitution (vor allem auch die Art und Weise, wie dieses Wissen im Unterricht dargestellt, wie mit ihm in den Lehr-Lernprozessen umgegangen wird und welche Bedeutung ihm innerhalb der gesamten Ausbildung zukommt) Auswirkungen auf die Wahrnehmung dieses Wissens durch die Stud und die PraL und mithin auf die Bedeutung und Funktion des Theoriewissens in den Lehrpraktika hat.

Dass das erziehungswissenschaftliche Wissen in den UNB nur eine geringe Rolle spielt, lässt sich kaum darauf zurückführen, dass die PraL hinsichtlich dieses Wissens ungenügend informiert wären; weder sind die PraL ungenügend informiert, noch liessen sich diesbezügliche Zusammenhänge feststellen. Gemäss ihren eigenen und vor allem gemäss den Einschätzungen der Stud (welche den Wissensstand ihrer PraL deutlich höher einschätzen als die PraL selbst) sind die PraL bezüglich des erziehungswissenschaftlichen Wissens immerhin EINIGERMASSEN INFORMIERT bis teilweise tendenziell sogar GUT INFORMIERT. Die Allgemeine Didaktik steht wiederum an der Spitze, wobei die Werte verhältnismässig wenig differieren. Auffallend ist, dass es auch hier keine wesentlichen Unterschiede gibt zwischen den – bedingt durch die föderalistische Struktur der Lehrerbildung wirklich unterschiedlichen – Ausbildungsinstitutionen; der eingeschätzte Wissensstand korreliert weder mit der Ausbildungsinstitution, noch mit dem Alter oder Geschlecht der PraL. Aber ein Merkmal fällt hier dennoch auf: die Übungslehrer sind hinsichtlich der Allgemeinen Didaktik deutlich besser informiert als die übrigen PraL. Auch hier ist die Erklärung naheliegend, indem die Übungslehrer (wie oben dargestellt: historisch bedingt) relativ eng mit den Dozierenden der Allgemeinen Didaktik zusammenarbeiten.

Interessant ist zudem, dass die Allgemeine Didaktik den Spitzenplatz einnimmt sowohl bei der Bedeutung, welche das Wissen aus diesem Fachbereich in der UNB generell hat, wie auch beim Informationsstand der PraL. Auch hier kann dies bedeuten, dass eine verhältnismässig intensive Zusammenarbeit zwischen den Dozierenden der Ausbildungsinstitution und den PraL im Berufsfeld dazu führt, dass die PraL nicht nur besser informiert sind, sondern das Theoriewissen als Teil ihres professionellen Wissens in der UNB intensiver aktivieren.

In den Ergebnissen zur Untersuchung des Informationsstandes der PraL hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Wissens finden sich einige interessante Korrelationen zwischen einem hohen Informationsstand und weiteren Aspekten der UNB. Nachvollziehbar ist, dass PraL mit einem hohen Informationsstand effektiv eher Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Theoriewissen herstellen und dieses Theoriewissen eher als Analyse-Instrument einsetzen als PraL mit einem weniger hohen Informationsstand. Dem entspricht auch, dass die PraL mit einem hohen Informationsstand in ihrer Rolle eher wahrgenommen werden im Sinne eines «Fachmannes, der zum Nachdenken und diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft» und weniger als «Beurteiler, der den Stud sagt, was sie richtig und falsch gemacht haben». Die zu dieser Rolle passenden Verhaltensweisen «sachlich analysieren», «Impulse zum Nachdenken geben» und «echte Fragen und Probleme formulieren» finden sich bei diesen PraL tatsächlich häufiger. Damit zeichnet sich ein Bild des PraL ab, der über das erziehungswissenschaftliche Wissen verhältnismässig gut informiert ist und in der UNB mit diesem Wissen arbeitet. Stud und PraL schätzen auch, dass bei diesen PraL die UNB eher zu einer «Vertiefung des Theoriewissens führe». Interessant sind auch die Korrelationen zwischen dem hohen Wissensstand und den Einschätzungen zur Bedeutung der UNB; je höher der Informationsstand der PraL zum Theoriewissen eingeschätzt wird, desto höher wird auch die Bedeutung der UNB eingeschätzt, und umgekehrt wird bei einem niedrigen Informationsstand die Lektion selbst als eher wichtiger eingeschätzt als die UNB. Das kann bedeuten, dass bei einem PraL, der hinsichtlich den erziehungswissenschaftlichen Theorien nur wenig weiss, das Unterrichten als Handeln und damit das «Know how», das «Handeln-Können», wichtiger ist als das «Handlungs-Verstehen», das

Nachdenken über das Handeln mittels dem erziehungswissenschaftlichen Wissen. Die Korrelationen zwischen einem hohen Wissensstand und einer deutlicheren Einschätzung der UNB als Lernsituation sowie einem höheren Interesse der Stud an der UNB unterstreichen diese Interpretation. Schliesslich kann hervorgehoben werden, dass die Wirksamkeit der UNB bei PraL mit einem hohen erziehungswissenschaftlichen Wissensstand höher eingeschätzt wird als bei den übrigen PraL.

Diese Zusammenhänge zwischen dem erziehungswissenschaftlichen Theoriewissen und wesentlichen Aspekten der UNB sind konkrete Hinweise auf effektive Theorie-Praxis-Bezüge. Wenn die PraL nicht nur über ein Praxiswissen verfügen, sondern auch über ein (in einem gewissen Mass elaboriertes) erziehungswissenschaftliches Theoriewissen, dann wird in der UNB neben dem Praxiswissen auch das Theoriewissen zum Nachbesprechen und Reflektieren von Unterricht eingesetzt, und damit kann die UNB in den Lehrpraktika tatsächlich zu einer Verbindung und Integration von Handeln und verschiedenen Wissensformen beitragen, so dass die UNB zu einem sowohl von den praktischen Erfahrungen wie auch zu einem kognitiv geprägten «situierten Lernen» wird.

8.4.6 Die UNB – ein Ort der Genese von «Wissen ÜBER oder AUS oder FÜR die Praxis» ?

Abschliessend wird die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der UNB im Zusammenhang mit der Metapher «Wissen ÜBER die Praxis, Wissen IN/AUS der Praxis und Wissen FÜR die Praxis» diskutiert und zusammengefasst.

Im theoretischen Teil wurde festgestellt, dass «Wissen» ein äusserst vielschichtiges und komplexes Phänomen und in der Theorie ein vielschichtiger und komplexer Begriff ist; entsprechend vielfältig sind die Wissensklassifikationssysteme, in welchen die verschiedenen Arten und Formen von Wissen dargestellt werden (SHULMAN 1986; BROMME 1992; DE JONG & FERGUSON-HESSLER 1996; RADTKE 1996; GRUBER 1999; GRUBER & RENKL 2000; NEUWEG 2001). Eine zwar einfache, aber sehr grundsätzliche und Referenz gewordene Unterscheidung nahm RYLE (1949) vor, indem er die eine Art von Wissen als «Knowing how» und die andere als «Knowing that» bezeichnete, was in der deutschen Sprache mit dem kontrastiven Begriffspaar «Können und Wissen» übersetzt wurde, wobei allerdings wichtig ist, dass auch im Zusammenhang mit dem Können von (spezifischem und mit dem Können verbundenen) Wissen gesprochen wird (z.B. «Wissen-Wie», RYLE 1969; «Praxiswissen», TERHART 1991; «Erfahrungswissen» oder «prozedurales Wissen», GRUBER 1999). Im Blick auf die Lehrerbildung ergab sich dadurch die bedeutsame Frage, wie Lehrer *gebildet* werden, d.h. wie künftige Lehrer ihr Wissen erwerben, respektive welche Art von Wissen sie auf welche Art erwerben. MESSNER & REUSSER (2000b, 280-284) skizzieren drei Arten der Genese von Lehrerwissen und damit drei Wissensformen, welche im Sinne einer Metapher als «Wissen ÜBER die Praxis», «Wissen IN/AUS der Praxis» und «Wissen FÜR die Praxis» bezeichnet werden.

In der Konzeption des «Wissens ÜBER die Praxis» wird davon ausgegangen, dass explizit erworbenes, deklaratives Wissen oder allgemeiner und pauschal: Theoriewissen aus dem erziehungswissenschaftlichen Unterricht, zunächst in den Unterrichtspraktika und später im beruflichen Handeln angewendet, d.h. in Handlung umgesetzt/ transformiert werde und insofern die Grundlage für professionelles un-

terrichtliches Handeln darstelle. In der Terminologie von BRUNER (1966) entspricht dies einer Transformation aus der symbolischen in die enaktive Repräsentations-, respektive Darstellungsform. Der Begriff des «trägen Wissens» (RENKL 1996; GRUBER & RENKL 2000) weist aber auf ein gravierendes Problem dieser Konzeption hin: Derart gelerntes Wissen wird – selbst wenn es verstanden wurde und eigentlich zur Verfügung stünde – in der Praxis nicht gebraucht, es ist kein handlungsleitendes Wissen. Das bedeutet, dass das im Theorieunterricht vermittelte Wissen nicht erkennbar zum erwünschten und erhofften nachhaltigen Neu- oder Umlernen führt (WAHL 2001). Neben den für dieses Phänomen bekannten allgemeinen Erklärungen (GRUBER & RENKL 2000, 163-168) liefern die hier vorliegenden Untersuchungsergebnisse einen Hinweis darauf, weshalb dies in den Unterrichtspraktika der Lehrerbildung so ist: Die Basis für die Besprechung von Unterricht bildet das Praxiswissen der PraL, indem es sowohl als Bestätigungswissen und als Massstab für die Evaluation des unterrichtlichen Handelns der Stud genommen wird (der PraL beurteilt den Unterricht der Stud auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen und seiner erfolgreichen Praxis), als Erklärungs- und Begründungswissen dient (in seinen Analysen und Reflexionen argumentiert der PraL mit Begriffen und, in der Terminologie SHULMAN's formuliert: mit «Maximen» und «Präzedenzfällen» aus dem Praxiswissen) und den Fundus für die auf Verbesserung des Handelns zielenden Tipps und Anregungen darstellt. Dagegen wird in den UNB nur selten und wenn, dann eher bloss zufällig oder nur beiläufig auf das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen aus der Ausbildungsinstitution zurückgegriffen. Für die Stud hat das Theoriewissen, das sie in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen «*ÜBER* die Praxis» lernen, nur selten einen erkennbaren und erfahrbaren lebendigen Bezug zum für sie zentral bedeutsamen unterrichtlichen Handeln in den Lehrpraktika. Es besteht psychologisch gesehen kaum eine Möglichkeit, das im Theorieunterricht aufgebaute, konzeptuelle und deklarative Wissen bewusst und gezielt in Verbindung zu bringen mit dem Handeln, beispielsweise in Form einer «Wissenskompilierung» (GRUBER & RENKL 2000, 165/166) oder einer «Strukturkomprimierung» (WAHL 2001, 158). Das Wissen, das die Stud im Praktikum als effektiv handlungswirksam und deshalb als für den Lehrerberuf offenkundig wichtig²⁶² erleben, ist das Wissen, das sie «*IN* der Praxis» bei den PraL vorfinden.

Das «Wissen *IN/AUS* der Praxis» erweist sich im unterrichtlichen Handeln der Lehrer, und es spiegelt sich in den Beurteilungen und Begründungen, in den Wahrnehmungen und Fragestellungen zum eigenen und zu beobachtetem Unterricht; es ist pädagogisch-didaktisches Handlungswissen, «Erfahrungswissen» (GRUBER 1999) oder kurz: «Praxiswissen» (TERHART 1991). Der inhärente Charakter, respektive die induktive Beziehung zwischen der Praxis und diesem Wissen lässt diese Art von Wissen für die Stud als richtig und glaubwürdig erscheinen; damit werden die Inhärenz und die Induktionsbeziehung dieses Wissens für die Stud zu einem in den Lehrpraktika erlebten Plausibilitätsargument: im erfolgreichen Handeln erweist sich

²⁶² Vor allem auch für Berufsanfänger im «survival stage» (FULLER & BROWN 1975), respektive in der Phase, wo es schlicht und einfach um das «Überleben» als Lehrer geht (HUBERMANN 1991), ist jegliches *unmittelbar* und *erkennbar* wirksame Wissen mehr als nur willkommen. Hier wird denn auch unter dem Druck der Situation (WAHL 1991) die zuvor in den Praktika gemachte Erfahrung scheinbar bestätigt, dass blosses «Theoriewissen *über* die Praxis» unnütz sei. Vgl. dazu auch die Hinweise weiter oben zum strukturellen Element 4 «Tipps und Anregungen».

das richtige Wissen. Die übliche und tradierte Struktur der verschiedenen Lehrpraktika legt einerseits ein Handlungslernen durch direkte Handlungsnachahmung und andererseits auch ein Lernen durch Reflexion der Praxis auf der Basis des Praxiswissens nahe. Damit zeigt sich allerdings ein Problem dieser Konzeption: Das «Wissen *IN/AUS* der Praxis» entsteht zwar als spezifisches und situativ handlungsangepasstes und handlungsleitendes Wissen – was den Stud wünschenswert erscheint und die Praktika attraktiv und lehrreich erscheinen lässt (MOSER & HASCHER 2000) –, und es kann in der Form von «subjektiven Theorien» (DANN 1994) von den PraL explizit und in sich konsistent dargestellt werden; aber ohne Bezüge zu anderen Wissensinhalten, -arten und -formen (BROMME 1992) oder zu Standards (OSER & OELKERS 2001; TERHART 2003) bleibt es subjektiv, situativ und kontextuell verhaftet und damit auch zirkulär. Problematisch ist zudem, dass die subjektiv handlungsleitenden Kognitionen für eine kritische Reflexion nur bedingt zugänglich sind (POLANYI 1966; NEUWEG 2001) und deren Veränderung sorgfältig konzipierte und mehrschrittige Lernprozesse bedingen würden (WAHL 2000). Trotzdem: Das «Wissen *IN/AUS* der Praxis» spielt in den UNB gemäss den Untersuchungsergebnissen eine zentrale Rolle. Von der traditionellen und historisch bedingten Bedeutung her beeinflusst es die Struktur der UNB, es konstituiert weitgehend die Inhalte der UNB und es definiert und legitimiert die Funktionen des PraL als eines erfahrenen Lehrers und Beurteilers, insofern letztlich als eines Vermittlers von Praxiswissen – nicht zuletzt durch ein «reflexives» Verhalten, was hier allerdings im wörtlich-ursprünglichen und sprachwissenschaftlichen Sinn verstanden werden muss als rückbezüglich, auf sich selbst bezogen, oder pointierter: *nur* auf sich selbst bezogen. Eine derart reflexive Praxis bleibt letztlich blind, wenn sie – in Analogie zu Platons «Höhlengleichnis»²⁶³ formuliert – «in der Höhle der Praxis» verharrt und den Schritt oder die Befreiung ans «Licht» nicht wagt, d.h. wenn das eigene und bisherige Erleben nicht mit der weiten Welt ausserhalb des eigenen Umfeldes in Beziehung gebracht wird. «Theorie ohne Praxis ist leer; Praxis ohne Theorie ist blind!» (REUSSER 1982, 275) Der «Licht-» oder Bezugspunkt der Theorie in der Lehrerbildung ist entschieden die Praxis, und «das Feld ausserhalb der eigenen Höhle», der Orientierungsrahmen der Praxis ist unverzichtbar die Theorie. Dadurch entsteht die dritte Konzeption von Wissen.

Diese dritte Konzeption und Denkfigur vom «Wissen *FÜR* die Praxis» zielt auf eine Integration der beiden oben skizzierten Konzeptionen. Der Integrationsprozess verläuft zwingend in beide Richtungen: Einerseits «vom Begriff zur Handlung» (REUSSER 1982, 276), indem der Unterricht in den Praktika auch mit Bezügen zu erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen, Modellen und Begriffen geplant und vorbesprochen wird, wodurch das Theoriewissen partiell und situationsspezifisch einen Zielcharakter erhält, ein «Sein-Sollendes» (ebd.) und damit zu einer dynamischen Konzeption wird. In dieselbe Richtung zielen auch die Standards der berufspraktischen Lehrerbildung (OSER & OELKERS 2001), die im Sinne von Vorgaben, welche durch die erziehungswissenschaftlichen Systematik und Theorie begründet sind und dadurch auch verständlich, transparent und kommunizierbar werden, das unterrichtliche Lernen der Stud im Praktikum beeinflussen und steuern und damit handlungsleitend werden. Andererseits verläuft der Integrationsprozess auch «vom Phänomen zum Begriff», d.h. von der Praxis zur Theorie, vom blossen Handeln zum

²⁶³ PLATON, «Der Staat», siebentes Buch (Ausgabe 1950, 353-385)

Verstehen des Handelns, vom Handlungsvollzug zur Handlungsstruktur (AEBLI 1980, 209-246; PIAGET 1977). Das selbst erlebte unterrichtliche Handeln wird gedanklich nachvollzogen und begründet. «Sagen können, was man tut, bildet den Kern der professionellen Kompetenz» (RADTKE 1996, 252).²⁶⁴ Auch wenn dies im Lehrpraktikum seitens der Stud noch nicht auf professionellem Niveau geschehen kann: *Lernen*, über das eigene Tun nachzudenken und dabei sowohl das unterrichtliche Handeln immer wieder kritisch zu evaluieren, modifizieren und korrigieren, wie auch sich auszutauschen mit andern und dabei Erkenntnisse aus der Theorie und Forschung mit einzubeziehen, das können auch die Stud in der UNB. Und: In der Lehrerbildung muss der Anspruch, das eigene Tun explizit und reflexiv darstellen zu können, nicht nur an die Stud, sondern auch an die PraL (und selbstverständlich auch an die Dozierenden der Ausbildungsinstitution) gestellt werden. Die PraL sind (neben den Theoriedozenten) die Experten-Lehrer, die aus einer professionellen Haltung heraus «Theorie- und Praxiselemente, Regel- und Situationsbezüge, allgemeine Form und spezifische Kontextverbindungen» (MESSNER & REUSSER 2000b, 283) gleichermassen zu einem neuen Ganzen verbinden können müssen – in ihrem eigenen unterrichtlichen Handeln und beim Lernen der ihnen im Praktikum anvertrauten Stud. In Modellen wie der «Cognitive Apprenticeship» (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989) und dem «Content-Focused Coaching» (STAUB 2001; WEST & STAUB 2003) ist beispielhaft dargestellt, wie derartige Verbindungen von vorbildlichem Handeln und Reflektieren konkret hergestellt werden und nach und nach im Sinne von einsichtig gewordenem Wissen das Handeln der Stud leiten können.

Diese integrative Konzeption von «Wissen *FÜR* die Praxis» führt letztlich zu einer anderen Art nicht nur von Wissen, sondern in der Ko-Konstruktion vor allem auch zu einer andern Art der Genese von Wissen und zu einer andern Einstellung und Haltung dem Wissen gegenüber. SHULMAN (1986, 157/158) nennt dieses übergeordnete Wissen «strategisches Wissen»,²⁶⁵ bringt es aber in Zusammenhang mit «practical wisdom», mit «praktischer Klugheit oder Weisheit», indem er sagt, derjenige sei «weise, der die Begrenztheit einzelner Prinzipien oder je besonderer Erfahrungen transzendieren kann.» (ebd.) Ein Lehrer ist deshalb für SHULMAN nicht nur «ein Meister des Verfahrens, sondern [...] er kann auch begründen, *warum* etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird. [...] Die von mir vertretene Vision des Lehrerhandelns und der Lehrerausbildung orientiert sich am Ziel des Professionellen, der nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspult, sondern der selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteht.» (ebd., 158) SHULMAN zeichnet damit das Bild eines Lehrers, der mehr kann als bloss «richtig handeln» und der über mehr verfügt als nur über ein «Wissen-Wie», ein «Knowing how», und er kann – im Sinne

²⁶⁴ RADTKE (1996, 252) fügt allerdings bei, dass «die Fähigkeit der Metakommunikation über abgelaufene Ereignisse, die eine über das Können hinausweisende, zusätzliche Kompetenz bezeichnet», in der Grundausbildung von Lehrern kaum erworben werden könne und demnach der Fortbildung vorbehalten sei. Auch wenn die Vorbehalte hinsichtlich eines wirklichen Reflektierens selbst in «ausgedehnten Praktika mit Unterrichtsversuchen» (ebd., 255) ernstgenommen werden müssen, so bleibt die Frage, ob RADTKE's eigene Formulierung, dass die Grundausbildung «nämlich in den Umgang mit Theorien einführen» (ebd.) soll, nicht implizieren könnte, dass man mit diesen Theorien im Zusammenhang und in Verbindung mit dem eigenen Unterrichten in den Praktika umgehen lernt, indem man sie beispielsweise als Instrumente und als Rahmen zur Reflexion verwendet.

²⁶⁵ Zum «strategischen Wissen» siehe auch DE JONG & FERGUSON-HESSLER (1996), welche vor allem den metakognitiven Charakter dieser Art von Wissen betonen.

SCHÖN's – auch mehr, als bloss sein Handeln durch eine «Reflexion-*IN*-der-Handlung» verbessern und optimieren und dieses (stellvertretende) Verbessern und Optimieren in der UNB verbalisieren.

Die Untersuchungsergebnisse zeichnen insgesamt ein Bild, welches kaum dem Generieren von «Wissen *FÜR* die Praxis» entspricht, sondern viel stärker dem Dualismus von Theorievermittlung als «Wissen *ÜBER* die Praxis» einerseits und Lehrpraktika mit dem Erwerb von «Wissen *AUS* der Praxis» anderseits. In den Lehrpraktika und in den UNB steht deutlich das «richtige Unterrichten-Können» als «Wissen-Wie» und damit der Erwerb von bewährten unterrichtlichen Handlungsmustern im Vordergrund. Das bedeutet, dass in der UNB das «Wissen *IN/AUS* der Praxis» im Verhältnis zum «Wissen *ÜBER* die Praxis» ungleich viel stärker gewichtet wird und deshalb im Rahmen der UNB kaum ein integriertes «Wissen *FÜR* die Praxis» generiert werden kann. Für eine Integration bräuchte es ausdrücklich beides, Praxiswissen und Theoriewissen, «Reflexion-*IN*-der-Handlung» und «Reflexion-*ÜBER*-die-Handlung», und beides müssten Komponenten der UNB sein.

Die Lehrpraktika und die PraL sind zuwenig als Teile und Elemente in die gesamte Ausbildungsstruktur integriert, sie bilden vielmehr einen Gegenpol zum Theorieunterricht und den Theoriedozenten. Insofern haben die Lehrpraktika und die UNB wenig Verbindung zur Theorie und zum Theoriewissen.

«[Hinzu] kommt die Ausbildung von Arbeitsgewohnheiten, die eine eher empirische anstelle einer wissenschaftlichen Begründung haben. Der Lehrerstudent passt seine wirkliche Unterrichtsmethode nicht an die Prinzipien an, die er erwirbt, sondern an das, was er von Augenblick zu Augenblick auf empirischem Weg gelingen bzw. misslingen sieht: an das, was er bei andern Lehrern sieht, die erfahrener und erfolgreicher sind als er, um Ordnung zu halten; und an die Tipps und Anregungen, die er von andern erhält. Auf diese Weise setzen sich die Unterrichtsmassnahmen des Lehrerstudenten schliesslich mit nur wenig Bezug zu den Prinzipien der Psychologie, der Logik und der Pädagogik fest. Theoretisch dominieren letztere; praktisch wirksam aber sind die Tricks und Methoden, die erworben wurden durch blindes Experimentieren, durch Beispiele, die nicht theoretisch durchdrungen sind, durch Rezepte, die mehr oder weniger willkürlich und mechanisch sind, durch Tipps, die auf der Erfahrung anderer beruhen. Hier haben wir, wenigstens zum grössten Teil, die Erklärung für den folgenden Dualismus, einem der grössten Übel des Lehrerberufs: einerseits besteht eine begeisterte Hingabe an gewisse Prinzipien einer erhabenen, im Abstrakten bleibenden Theorie – an Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Selbstkontrolle sowohl in geistiger als auch moralischer Hinsicht – und andererseits gibt es eine Schulpraxis, die sich wenig um das offizielle pädagogische Credo kümmert. Theorie und Praxis erwachsen nicht zusammen aus der und in die persönliche Erfahrung des Lehrers.

Um diese Spaltung zu vermeiden, muss man die Gewohnheiten eines Lehrers als Lehrer unter intelligenter Anregung und fortwährender Kritik formen, wobei man das Beste wählen sollte, das verfügbar ist. Dies ist nur möglich, wenn der angehende Lehrer sein Fach sowie die psychologisch-didaktischen und pädagogischen Grundlagen im grossen und ganzen beherrscht. Diese Dinge [müssen ihm] zur zweiten Natur, zu selbstverständlichen Leitlinien für Beobachtung, Einsicht und Reflexion werden. Und das bedeutet, dass praktische Studien in erster Linie mit dem Ziel durchgeführt werden sollten, den Lehrerstudenten sensibel zu machen und zur Reflexion anzuregen, und nicht mit dem Ziel, unmittelbare Berufskompetenzen zu vermitteln.»

(DEWEY 1904, 930; Ausgabe 1992, 298/299)

Es sollte stutzig machen, dass ein hundert Jahre alter Text derart modern und aktuell erscheint. DEWEY hat sich damals (1904) gegen Lehrpraktika als Einübungs-

feld von Fertigkeiten des Unterrichtens und der Klassenführung, analog der «Lehrlings-Konzeption» in der «Musterschule» bei einem «Meisterlehrer» gewandt; er verstand die Lehrpraktika vielmehr als Anstoss zur Reflexion von Erfahrungen, was er als «Labor-Konzeption» bezeichnete. DEWEY ging es dabei nicht um die Quantität der berufspraktischen Ausbildung, sondern um die Zielsetzung und damit um die Qualität der Lehrpraktika. Künftige Lehrer sollten lernen, in der Reflexion über ihr eigenes Tun nachzudenken. Und sie sollten auf diesem Weg letztlich ihr Tun verstehen lernen. Während eines ganzen Jahrhunderts lang hat die Psychologie immer wieder bestätigt, was DEWEY bereits damals programmatisch forderte.

Ein professioneller Lehrer versteht zu *handeln* und er *versteht* sein Handeln. Der Weg zu diesem «verstehenden Handeln» und «Handlungs-Verstehen» ist die Synthese der beiden oben genannten Konzeptionen von «Wissen *ÜBER* die Praxis» und «Wissen *IN/AUS* der Praxis».

AEBLI (1980 und 1981) hält in seinem Buchtitel fest, was Denken nach seiner Auffassung ist, «das Ordnen des Tuns» nämlich. Für die UNB muss dies vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse aus der Lehrerbildungsforschung und der Pädagogischen Psychologie nachdrücklich gefordert werden: In der UNB soll *nachgedacht* werden, und dieses Denken muss sich – im Sinne der *Kontinuität zwischen Tun und Denken* – auf das *Tun* beziehen. Es soll ein *Ordnen* des Tuns sein und die *Ordnungssysteme* für das unterrichtliche Tun miteinbeziehen, wobei zu den letzteren wesentlich auch die Ordnung schaffenden erziehungswissenschaftlichen Theorien gehören. Bislang sind UNB gemäss den Untersuchungsergebnissen überwiegend ein «Evaluieren des Tuns» und ein «pädagogisches Fördern des richtigen Tuns» durch den PraL. Das hat seine Berechtigung und beschränkte Bedeutung. Aber allein damit sind die Lehrpraktika und im Besonderen die UNB letztlich nicht, was sie gemäss der Idee des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerbildung im Kern sein müssten: Die Unterrichtsnachbesprechungen erfüllen gemäss den hier vorliegenden Untersuchungsergebnissen den theoretisch-konzeptionellen Anspruch, zusammen mit den Lehrpraktika eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis» zu sein, nicht im eigentlich deklarierten und beabsichtigten Mass. Wenn sie diesem Anspruch tatsächlich gerecht werden sollen, sind in der Lehrerbildung die nötigen Konsequenzen zu ziehen und die entsprechenden Entwicklungen und Veränderungen einzuleiten und zu verstärken.

Teil V: Schlussfolgerungen, Desiderata und Perspektiven

*Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit,
von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von einem jeden.
Beides muss wie Aus- und Einatmen sich im Leben ewig fort hin und wider bewegen;
wie Frage und Antwort sollte eins ohne das andere nicht stattfinden.
Wer sich zum Gesetz macht, was einem jeden Neugeborenen
der Genius des Menschenverstandes ins Ohr flüstert,
das Tun am Denken, das Denken am Tun zu prüfen, der kann nicht irren,
und irrt er, so wird er sich bald auf den rechten Weg zurückfinden.*

JOHANN WOLFGANG GOETHE
«Wanderjahre», Zweites Buch (1829)

Aus den Ergebnissen des empirischen Teils und aus der Diskussion der Ergebnisse lassen sich Schlussfolgerungen, Desiderata und Perspektiven für die Lehrerbildung ableiten. Richtungsweisend ist dabei der Gedanke, dass in den Lehrpraktika und in den UNB bedeutsames und handlungsrelevantes Wissen generiert werden soll. Gemäss den Forschungsergebnissen zum Lehrerwissen, respektive zum Verhältnis von Wissen und Handeln im Lehrerberuf, müssen dabei verschiedene Arten und Formen von Wissen im Zusammenhang mit unterrichtlichen Handlungserfahrungen integriert und personalisiert werden. Diese Konzeption der Genese von professionellem Wissen als Verbindung von Theorie- und Praxiselementen, von Wissens- und Handlungsbezügen stellt eine Konkretisierung des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerbildung dar. Die UNB ist das dafür herausragend geeignete Element – wenn sie entsprechend konzipiert und genutzt wird.

In den Lehrpraktika werden von den PraL nach dem Unterrichten der Stud oft UNB durchgeführt, häufiger und länger in den Anfangsphasen der Praktika und im ersten Teil der Grundausbildung. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen, was die PraL und die Stud explizit angeben, dass nämlich die UNB primär eine evaluative Funktion im Sinne einer Handlungsverstärkung und einer allenfalls nötigen Problembewältigung hat. Das Praxiswissen der PraL dient dabei einerseits als Grundlage für die Beurteilung und andererseits als Fundus für die Tipps und Anregungen zur Verbesserung des unterrichtlichen Verhaltens der Stud. Es gibt keinen institutionell definierten und organisatorisch ausgewiesenen Zeitraum für die UNB, was zur Folge hat, dass die UNB pragmatisch kurz gehalten werden: «So lange wie nötig, so kurz wie möglich!»

Daraus kann gefolgert werden, dass in den Lehrpraktika für die PraL und Stud das unterrichtliche Handeln zentral ist. Der Fokus liegt – entsprechend der ursprünglichen Wortbedeutung von $\pi\rho\acute{\alpha}\xi\iota\varsigma$ / Praxis – im Handeln und Tun. Die Lehrpraktika erfüllen offensichtlich ihren Zweck, wenn die Stud im Unterricht «handeln können» und vor allem, wenn sie «richtig handeln können». Die PraL unterstützen dieses Handlungs-Lernen, indem sie das richtige Handeln der Stud verstärken und ungünstiges oder falsches Handeln durch von ihnen erprobte Handlungsalternativen ersetzen lassen. Das zu erwerbende Wissen ist ein «Knowing how», ein «Wissen wie» man erfolgreich unterrichtet.

Die Geschichte der Lehrerbildung an den Seminaren und den angegliederten «Muster- und Übungsschulen» lässt die Grundlage und Konzeption der UNB von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts verständlich werden. Die Auswirkungen der in den Siebzigerjahren eingeleiteten Reformen der Lehrerbildung auf den Theorie-Praxis-Bezug und im Besonderen auf die Gestaltung der Lehrpraktika und die damit verbundenen UNB wurden allerdings in der Folge generell zu wenig beachtet. Die in den vorliegenden Ergebnissen aufgezeigten und diskutierten Befunde zur UNB spiegeln tatsächlich die «Kluft zwischen Wissen und Handeln» in der Lehrerbildung wider, welche sich vergrößerte, seitdem in den Ausbildungsinstitutionen vermehrt und verändert – teilweise in neuen (z.B. Fachdidaktiken, Soziologie) oder in neu konzipierten Fächern (z.B. Allgemeine Didaktik, Pädagogische Psychologie) – erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen gelehrt wird. Ein wissenschaftsbasierter Theorieunterricht im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereich bleibt isoliert und produziert entsprechend «träges Wissen», wenn zwischen diesem Unterricht und der berufspraktischen Ausbildung keine explizit intendierten, konzeptionell deklarierten und organisatorisch realisierten Verbindungen geschaffen werden. Umgekehrt wird in der Praxis bloss selbst-reflexive (was hier nicht tautologisch gemeint ist, sondern den Zirkelschluss von Handlungsvollzug und Handlungsevaluation anhand von rein handlungsimmanenten Kriterien und Kategorien andeutet) Handlungserfahrung und -routine ermöglicht, wenn in der Reflexion nicht explizit verschiedene Arten und Formen von Wissen integriert werden.

Damit zeichnet sich eine allgemeine, aber dennoch grundlegende Einsicht ab: Auch eine einphasige Lehrerbildung bietet an und für sich keine Gewähr dafür, dass sich von selbst eine Verzahnung von Theorie und Praxis ergibt, oder dass in den Lehrpraktika im Allgemeinen und in den Unterrichtsbesprechungen im Besonderen von den PraL und Stud bewusst und absichtsvoll Theorie-Praxis-Bezüge hergestellt werden, wenn mit Theorie das in der Ausbildungsinstitution vermittelte erziehungs- und sozialwissenschaftliche Wissen gemeint ist und mit Praxis das unterrichtliche Handeln im Rahmen der in die Ausbildung eingestreuten Praktika. Insofern ist eine Begründung der einphasigen Lehrerbildung durch die sich vermeintlich quasi zwingend ergebenden Bezüge zwischen der Theorie und der Praxis problematisch. In den hier untersuchten Lehrpraktika und UNB sind die Bezüge nur marginal und ansatzweise feststellbar, obwohl die PraL durchschnittlich durchaus informiert sind bezüglich des den Stud vermittelten erziehungswissenschaftlichen Wissens.

Die Lehrpraktika und vor allem die UNB erfüllen die ihnen zugedachte Funktion einer «Nahtstelle von Theorie und Praxis» in der Lehrerbildung nicht. Theorie und Praxis bleiben eher unverbunden nebeneinander, als dass sie konstruktiv miteinander in Beziehung gebracht würden. Die Bedeutung und Funktion der Lehrpraktika und der UNB müssten deshalb sowohl im Blick auf die seit über hundert Jahren geforderte Verbindung von Handeln und Wissen durch das verstehensorientierte Nachdenken in der Reflexion wie auch vor dem Hintergrund der veränderten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Ausbildung in den Lehrerbildungsinstitutionen und den Forschungsbefunden zur Genese von handlungsrelevantem professionellem Wissen von Lehrern aus der Psychologie und der Lehrerbildungsforschung grundsätzlich neu überdacht werden.

9. Schlussfolgerungen

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die parallele Entwicklung der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildung trotz der hohen Priorität, welche dem Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung seit jeher zugesprochen wird, nicht zur gewünschten intensiven Verbindung von Praxis und Theorie führte. Zu entwickeln und zu gestalten ist demnach vorrangig und gezielt die wechselseitige *Verbindung* des Theoriebereichs in der Ausbildungsinstitution mit den Lehrpraktika im Berufsfeld, d.h. im Kern die *Verbindung von Wissen und Handeln* in der Lehrerbildung.

Die Konkretisierung und Konzeptualisierung der Idee des Theorie-Praxis-Bezuges bedingt eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung und dem Ziel des unterrichtlichen Handelns in den Lehrpraktika einerseits und nach der Bedeutung und Funktion des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens als einem Bereich des professionellen Lehrerwissens anderseits.

In der berufstheoretischen Ausbildung muss zur Kenntnis genommen werden, dass das unilaterale Transfer-Modell mit dem Gedanken der Anwendung des Theoriewissens in der Praxis mit gravierenden Problemen behaftet ist, welche besonders im Zusammenhang mit dem «trägen Wissen» und allgemein mit dem «Wissen *ÜBER* die Praxis» manifest geworden sind. So einfach das Anwendungs-Paradigma allenfalls scheinen mag: In der Lehrerbildung funktioniert es nicht im gewünschten Sinn. Auf der andern Seite ist wichtig, dass die PraL sich nicht ausschliesslich auf ihr subjektiv bewährtes Praxiswissen beziehen und allzu oft die nach wie vor üblichen Abwehrreflexe gegenüber der Wissenschaft und Theorie zeigen, weil Theoriewissen als «für den konkreten Unterrichtsalltag unbrauchbar» pauschal abgelehnt wird.

Der Gedanke der Verbindung von Theorie und Praxis ist eine echte Herausforderung sowohl für die «Theoretiker» wie auch für die «Praktiker», welche die Überwindung alter Muster und klischeehafter Vorstellungen wie auch hemmender Vorurteile bedingt.

Es scheint naheliegend, die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung an die Studierenden zu delegieren; sie partizipieren am Theorieunterricht, und sie praktizieren im Berufsfeld, bewegen sich also zwischen den beiden Bereichen hin und her. Die Studierenden erwerben im Theorieunterricht und in den Lehrpraktika je spezifisches Wissen. Die Bewegung zwischen der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildung, die in der *räumlichen Dimension* als Pendelbewegung vom Ausbildungsinstitut zur Praktikumsschule und umgekehrt immer wieder vollzogen wird, findet zu wenig Entsprechung in der geistigen Dimension und in der Art und Weise des Erwerbs und des Umgangs mit Wissen. Zudem fehlt den Studierenden weitgehend ein konkretes Vorbild, das ihnen zeigt, wie Experten in der Praxis mit Theorie und umgekehrt in der Theorie mit Praxis umgehen.

Die Personalisierung des Theorie-Praxis-Bezuges, d.h. die Verbindung von Theorie und Praxis muss nicht zuerst oder gar allein von den Studierenden, sondern primär und modellhaft von den Repräsentanten der Theorie und der Praxis geleistet werden.

Die Theorie-Dozenten und die Praxis-Lehrer sind im Sinne des «verteilten Wissens» je Professionelle mit einem spezifischen Schwerpunkt entsprechend ihrer Spezialisierung hinsichtlich des professionellen Lehrerwissens. Die Theorie-Dozenten repräsentieren und vermitteln in der berufstheoretischen Ausbildung das systematische,

regelhafte, wissenschaftsbezogene und deklarative Wissen, und sie tragen aus dieser Perspektive etwas bei zum Verstehen und Ordnen des unterrichtlichen Geschehens. Die Praxis-Lehrer repräsentieren und vermitteln in der berufspraktischen Ausbildung das situierte, kontext- und tätigkeitsbezogene, prozedurale Wissen und ermöglichen den Studierenden damit die konkrete Bewältigung des Schulalltages. Beide Gruppen, die Theorie-Dozenten und die Praxis-Lehrer, sind in ihrer Funktion und Aufgabe auf derselben Ebene, was eine horizontale Kommunikation und keine vertikale Belehrung der einen durch die andern impliziert. Die Verbindung der beiden berufsbildenden Bereiche verhilft den Studierenden zu einem zunehmend praxisgerechten und verstehenden und damit zu einem begründeten unterrichtlichen Handeln und Denken.

In der Lehrerbildung müssen – parallel zum Theorieunterricht und zu den Lehrpraktika – kooperative Formen entwickelt werden, bei welchen die Theorie-Dozenten und die Praxis-Lehrer gemeinsam und zusammen mit den Studierenden berufsrelevante Themen bearbeiten und dabei modellhaft ko-konstruktiv professionelles, ausbildungs- und handlungsrelevantes Wissen generieren.

In der bisherigen Ausbildungsstruktur gab es schwerpunktmässig einerseits den Theorieunterricht und andererseits die Lehrpraktika. Neben und ergänzend zu diesen beiden Ausbildungsbereichen sind vielfältige Formen der gemeinsamen Bearbeitung von unterrichtlichen Situationen, Phänomenen und Problemen (beispielsweise von der Analyse einer Schülerfrage bis zur Realisierung einer Unterrichtseinheit) denkbar, in welchen das Unterrichten als gemeinsames Arbeitsfeld für die Lehrerbildung interpretiert wird. Beispielsweise zeigen Theorie- und Praxisprofessionelle, wie sie aus ihrer Perspektive und mit ihrem je spezifischen Wissen im Rahmen von Fallbesprechungen reflektieren und an unterrichtliche Situationen, Phänomene und Probleme herangehen und über sie nachdenken und wie bei einem derartigen Prozess verschiedene Arten und Formen von Wissen im Zusammenhang mit unterrichtlichen Handlungserfahrungen integriert werden.²⁶⁶ Eine derartige, modellhafte Bearbeitung von berufsrelevanten Themen, von echten Situationen und Problemen aus der Praxis wird für die Studierenden zu einer erweiterten «kognitiven Lehre», indem sie miterleben, wie Professionelle über Unterricht sprechen und im Unterricht handeln.

Die Kooperation von Theorie- und Praxisrepräsentanten und die konkrete Verbindung von Theorie und Praxis zu einem integrierten professionellen Lehrwissen ist ein Vorbild und Modell für die Ko-Konstruktion von berufsrelevantem Wissen in den Lehrpraktika und in der UNB.

Im Lehrpraktikum und namentlich in den UNB sind die PraL in hohem Mass an den Prozessen der Generierung von Wissen bei den Stud beteiligt. Als Lehrerausbildner kommt ihnen dabei eine integrative Funktion zu, indem sie beim situierten Lernen in der Verbindung mit dem unterrichtlichen Handeln sowohl das Praxiswissen ein-

²⁶⁶ Es gibt dazu in der Literatur eine Fülle von konkreten Anregungen und Beispielen; stellvertretend sei auf die Idee und das Modell des «Forschenden Lehrens [und Lernens] in Praxiszirkeln» von GAUTSCHI (2000) hingewiesen, wo «verschiedene an Schule und Ausbildung beteiligte Personen aus unterschiedlichen Kulturen und Mentalitäten in einen engen Arbeitszusammenhang gebracht werden, welcher forschendes Lehren [und Lernen] befördert.» Zu den beteiligten Personengruppen gehören bei diesen schulhausbezogenen Praxiszirkeln neben den Schülerinnen und Schülern der Praktikumschulen namentlich die Studierenden und die Lehrer der Zielstufe (Praxislehrer) und der Lehrerbildung (Mentoren Dozenten).

bringen wie auch das Reflektieren von Unterricht auf einer breiten Wissensbasis leiten. Umgekehrt gilt, dass die Theoriedozenten in verschiedenen Lehraktivitäten und -formen die Kontinuität von Handeln und Denken ebenfalls berücksichtigen müssen, indem sie das erziehungswissenschaftlich-didaktische Wissen nicht ausschliesslich im Theorieunterricht vermitteln, sondern fallbezogen und situiert auch direkt in die Praxis einbringen.

Die PraL müssen dieser hohen Anforderung entsprechend sowohl die verschiedenen Arten und Formen des für die Lehrer relevanten Wissens – u.a. das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Wissen –, wie auch die Prozesse der Genese von Lehrerwissen und damit verbunden die Funktion des Wissens für die Lehrer und für die Lehrerbildung kennen. Dasselbe gilt umgekehrt für die Theoriedozenten, welche sich nicht mit der Vermittlung von Theoriewissen im Unterricht begnügen dürfen, sondern sich ihrerseits aktiv bei der Gestaltung und problemlösenden Bearbeitung von Unterricht auf der Zielstufe beteiligen, wobei sie nicht nur die Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit auf der Zielstufe kennenlernen, sondern zugleich auch ihr Wissen in der Vorbereitung und Nachbesprechung einbringen und allenfalls sogar direkt im Unterricht mitarbeiten.

Insgesamt betrachtet muss sich die Bedeutung und Funktion der UNB auf der Grundlage der Forschungsergebnisse zur Lehrerbildung und zum Lehrerwissen, unter Einbezug von wissenschaftsbasierten Standards für die berufspraktische Ausbildung und mit klar formulierten Zielen bezüglich der Generierung von handlungsrelevantem Wissen verändern und entwickeln. Dazu muss die Unterrichtsnachbesprechung nicht nur mit dem Unterrichten selbst in Verbindung gebracht werden, sondern im *Gesamtzusammenhang von antizipierendem und reflexiven Denken über Unterricht* auch mit der Unterrichtsplanung im Sinne einer Unterrichtsvorbesprechung. *Planung, Durchführung und Reflexion von konkretem Unterricht bilden die Einheit, welche Denken und Tun, Wissen und Handlung integriert. Diese Einheit ist als zentrale Einheit des Theorie-Praxis-Bezuges zu betrachten und zu gestalten.*

Das Thematisieren und Besprechen von Unterricht umfasst wesentlich mehr als bloss eine mehr oder weniger begründete evaluative Rückmeldung. Das Ergebnis einer Unterrichtsbesprechung muss mehr sein als nur das Wissen darum, was gut und weniger gut, was richtig und falsch war. Neben dem pädagogisch motivierten Unterstützen der Studierenden bei ihren Unterrichtserfahrungen ist das Ziel der UNB die Entwicklung und Integration einer Vielfalt von Wissen in der Verbindung mit dem eigenen Handeln, vom anfänglichen und elementaren Können und «Wissen wie» / «Knowing how» im Sinne einer Starthilfe für den Berufseinstieg bis hin zum nie endenden und komplexen Erkennen und Verstehen des Lehrens und Lernens. Das schliesst eine Grundhaltung des Nachdenkens über das eigene Tun ein, einen Habitus des Lernens über das eigene Verhalten und des Wissen-Wollens: «...Dass ich erkenne, was die Welt im Innersten zusammenhält.» (GOETHE, Faust I, Verse 382/383) Es muss nicht die ganze Welt sein. Aber das Unterrichten schon.

Unterrichtsnachbesprechungen sind in der Lehrerbildung primär als Element eines umfassenden, verstehensorientierten Voraus- und Nachdenkens über das eigene Tun, des Analysierens und Reflektierens von Unterricht und Unterrichtserfahrungen zu betrachten und zu konzipieren. Sie dienen nicht nur der Evaluation und Optimierung des unterrichtlichen Handelns-Könnens, sondern sind in ihrem Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Denken über Unterricht ebenso sehr dem tiefergründigen Erfassen und Verstehen dessen verbunden, was im Unterricht geschieht.

10. Desiderata und Perspektiven

*Wissenschaften entfernen sich im ganzen immer vom Leben
und kehren nur durch einen Umweg wieder dahin zurück.
Denn sie sind eigentlich Kompendien des Lebens:
sie bringen die äusseren und inneren Erfahrungen ins Allgemeine, in einen Zusammenhang.*

JOHANN WOLFGANG GOETHE

Maximen und Reflexionen

«Aus Wilhelm Meisters Wanderjahren» 691/692 (1829)

Abschliessend werden die Kernpunkte der bisherigen Überlegungen hinsichtlich der UNB – oder vielmehr hinsichtlich der Thematisierung und Besprechung von Unterricht als Verbindung von Handeln und Wissen – in fünf Thesen zur Lehrerbildung zusammengefasst.

Die Reform der Lehrerbildung in den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts brachte Veränderungen der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der deutschsprachigen Schweiz, welche weitreichende Konsequenzen für den Bereich der beruflichen Ausbildung hatten. Während gewisse Bereiche verhältnismässig rasch verändert und entwickelt wurden – beispielsweise die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken –, blieben andere davon eher unberührt – beispielsweise die Lehrpraktika und die Unterrichtsnachbesprechungen. Obwohl damals (im «LEMO-Bericht», MÜLLER et al. 1975, 186-197) aufgezeigt wurde, «durch welche Massnahmen Theorie und Praxis miteinander verflochten werden können», muss heute festgestellt werden, dass in der Zwischenzeit das «klinische Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges» als kontinuierlicher Prozess der gegenseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis bloss vereinzelt und nur ansatzweise realisiert wurde. Die dort aufgeführte Empfehlung kann nach wie vor als richtungsweisend angesehen werden:

«Das ‚klinische Prinzip‘ des Theorie-Praxis-Bezuges fordert eine Ausbildungsform, in welcher theoretische Reflexion und unterrichtspraktische Tätigkeit ineinandergreifen. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der begleitenden und anschliessenden Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt werden in der Praxis Zusammenhänge und Bedingungen der Schulwirklichkeit erlebt und Fragen aufgeworfen, welche in der Theorie sodann eine kritische Durchleuchtung beziehungsweise Klärung erfahren. Das Funktionieren dieses Prinzips bedingt eine enge Zusammenarbeit von Theorie-, Übungsschul- und Praktikumslehrern sowie von Schulleitern und Behörden.»

(MÜLLER et al., 1975, 336)

Die Tertiarisierung der Lehrerbildung kann sowohl eine Gefahr der Vergrösserung der «Kluft zwischen Wissen und Handeln», zwischen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorie und den handlungsorientierten Unterrichtspraktika bedeuten, wie auch als Gelegenheit wahrgenommen werden, um die längst bekannte *Idee* des Theorie-Praxis-Bezuges in eine *realisierbare Konzeption* des Theorie-Praxis-Bezuges überzuführen. Im Rahmen einer solchen Konzeption kann die Besprechung von Unterricht die Funktion einer wirklichen «Nahtstelle von Theorie und Praxis» erfüllen.

Die nachstehenden fünf Thesen haben den Charakter von Desiderata und Perspektiven für die Lehrerbildung hinsichtlich einer derartigen Konzeption des Theorie-Praxis-Bezuges.

1. Die Idee des «Theorie-Praxis-Bezuges» wird in einem konkreten Konzept der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern realisiert, wobei nicht nur je die berufsbildenden Bereiche Theorie und Praxis entwickelt werden. Das Wesentliche eines solchen Konzeptes bilden die *Bezüge* zwischen Theorie und Praxis.

Die Verbindungen von berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildung sind im Kern als *Verbindung von Wissen und Handeln* in der Lehrerbildung zu betrachten und zu gestalten.

Dies bedingt, dass die Bedeutung und Funktion der verschiedensten, gemeinsam zu entwickelnden und auszugestaltenden Formen und Elemente von unterrichtlichem Handeln und Denken – dabei unter anderem die Unterrichtspraktika – in ihrem Verhältnis und in ihren Verbindungen zu den weiteren Ausbildungsbereichen genau überdacht und definiert werden müssen. Derartige Praxis-Theorie-Elemente wie auch die Unterrichtspraktika sind in diesem Sinn mehr als nur in die Ausbildung eingestreute Gelegenheiten für unterrichtliche Handlungserfahrungen und mehr als nur ein Trainingsfeld zur Entwicklung von unterrichtlicher Handlungsroutine.

2. Die *Unterrichtsbesprechungen* sind ein einerseits mit dem Handeln und andererseits mit dem Wissen verbundenes strukturelles Element sowohl der berufstheoretischen wie auch der berufspraktischen Ausbildung. In der Konzeption der beruflichen Ausbildung ist dementsprechend die umfassende Einheit «Vorbesprechung - Unterricht - Nachbesprechung» strukturell zu definieren und organisatorisch auszuweisen.

Das grösste Potential der Unterrichtsbesprechung liegt in ihrer Eigenschaft als einer *konkreten Schnittstelle von Praxis und Theorie*. Damit bietet sie eine herausragende Möglichkeit für situiertes und ko-konstruktives Lernen in der Lehrerbildung, die es zu nutzen gilt.

Die Bedeutung und Funktion der Unterrichtsbesprechungen als potentielle «Nahtstelle von Praxis und Theorie» wurden bisher unterschätzt, respektive die Unterrichtsbesprechungen wurden in den letzten Jahrzehnten in der bislang gültigen und weit über hundert Jahre alten Tradition der Übungsschule weitergeführt. Das Unterrichten im Berufsfeld und die damit verbundenen Vor- und Nachbesprechungen sowie weitere Formen des Praxis-Theorie-Bezuges müssen nicht bloss den Veränderungen und Entwicklungen in der Ausbildungskonzeption angepasst werden; sie sind – wenn nicht sogar Ausgangs- und Zielpunkt der Ausbildung – von zentraler Bedeutung für die Veränderungen und Entwicklungen der beruflichen Ausbildung und sollen einen dementsprechenden Stellenwert haben. Im Sinne der Verbindung von Wissen und Handeln ist das Thematisieren, Entwickeln, Realisieren und Reflektieren von Unterricht als situiertes und ko-konstruiertes Lernen zu konzipieren, bei welchem das unterrichtsgestaltende und verstehensorientierte Voraus- und Nachdenken über das eigene Tun im Vordergrund steht.

3. Wenn in der Gestaltung und Reflexion von Unterricht Praxis und Theorie verbunden werden sollen, müssen *verschiedene Arten und Formen von Wissen* zum Beschreiben, Planen, Erklären, Analysieren und Reflektieren des unterrichtlichen Handelns beigezogen und integriert werden.

Neben dem in seiner Bedeutung unbestrittenen Praxiswissen ist das wissenschaftlich fundierte und systemtisch geordnete Theoriewissen ein unverzichtbarer Teil des professionellen Lehrerwissens und gehört konstitutiv zur Gestaltung und Reflexion von Unterricht.

Die Erweiterung der Bedeutung und Funktion von Gesprächen über Unterricht im oben genannten Sinn bedingt eine Erweiterung der Wissensbasis, d.h. konkret den Einbezug verschiedener Wissensarten und -formen und von Elementen verschiedener Wissensbereiche. Neben dem Praxiswissen der Praktikumslehrer und dem Vorwissen der Studierenden ist das in der berufstheoretischen Ausbildung erworbene erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theoriewissen ein Instrument der Beschreibung und Analyse von Unterricht und damit ein strukturbildender Teil bei der Genese von neuem, integrierten Wissen. Ohne den konstruktiven Einbezug des Praxis- und des Theoriewissens kann das Lehrerwissen dem Anspruch auf Professionalität nicht gerecht werden.

Die für die Lehrerbildung zu entwickelnden oder zu übernehmenden Standards beziehen theoretische Aussagen aus dem Bereich der Erziehungs- und Sozialwissenschaften mit ein. Derartige Standards bieten sich deshalb an als Richtpunkt für die Unterrichtsbesprechungen – und zwar nicht nur als Massstab für eine reliable, valide und objektive Evaluation des unterrichtlichen Handelns, sondern und vor allem auch für die Planung und Reflexion von Unterricht und damit für die Genese von handlungsrelevantem Wissen, indem bei Gesprächen über Unterricht nicht nurmehr «fehlerhafte», sondern vor allem wesentliche unterrichtliche Verhaltensweisen diskutiert werden.

4. Die Idee der «Übungsschule» als demjenigen Bereich der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, der sowohl erzieherisches und unterrichtliches Handeln und die Reflexion dieses Handelns wie auch forschendes und experimentierendes Lehren und Lernen ermöglicht, hat *in dieser Bedeutung* nach wie vor eine hohe Berechtigung in der Grundausbildung. Derartige Partnerschulen der Ausbildungsinstitutionen sind allerdings kein Feld für blosses unterrichtliches Handeln (im Sinn der alten «Musterschule») oder gar für die Entwicklung von Handlungsroutrinen der Studierenden.

In der Lehrerbildung haben Schulen der Zielstufen, welche vielfältige Formen der Zusammenarbeit von Theorie und Praxis ermöglichen – d.h. von Studierenden, Theorie-Dozenten und Praxis-Lehrern –, neben den üblichen Formen von Lehrpraktika eine zentrale Funktion bei der Realisierung des Theorie-Praxis-Bezuges.

Die «Übungsschulen», respektive entsprechend neue Konzeptionen von Partnerschulen der Ausbildungsinstitutionen, haben eine spezifische Funktion als Plattform für die Zusammenarbeit von Praxis-Lehrern, Theorie-Dozenten und Studierenden. Derartige Partnerschulen haben einen hohen Stellenwert als verbindendes Element zwischen der berufstheoretischen Ausbildung mit einem Theorieschwerpunkt einerseits und der berufspraktischen Ausbildung in den üblichen Lehrpraktika mit einem

Praxisschwerpunkt andererseits. Die Praxislehrer dieser Partnerschulen sowie die Dozenten und Mentoren der Ausbildungsinstitutionen repräsentieren nicht ausschliesslich entweder «Praxis» oder «Theorie», sondern sie arrangieren vielmehr aus ihrer Perspektive die für die Lehrerbildung zwingend notwendige Verbindung von Praxis und Theorie. Sie sind für die Ausübung dieser Funktion sorgfältig und im nötigen Rahmen weiterzubilden, was neben den fachspezifischen Kompetenzen vor allem auch das Wissen um das Verhältnis von Wissen und Handeln im Lehrerberuf und die Genese von professionellem Lehrwissen beinhaltet.

Diese Form der Zusammenarbeit wird in der Lehrerbildungs-Theorie schon seit über hundert Jahren begründet und gefordert und anhand von konkreten Beispielen illustriert. Ihre institutionalisierte Realisierung hat im Rahmen der tertiarisierten Lehrerbildung eine zentrale Bedeutung, wenn der Theorie-Praxis-Bezug nicht nur wie bisher propagiert, sondern als ausbildungsleitendes Prinzip ernstgenommen werden will. Sie bedingt allerdings die Schaffung des nötigen institutionellen und konzeptionellen Rahmens wie auch die Bereitstellung der entsprechenden Mittel.

5. Die *funktionsspezifische Aus- und Weiterbildung der Praktikumslehrer* stellt für die Realisierung des Theorie-Praxis-Bezuges eine *Conditio sine qua non* (eine unabdingbare Bedingung, eine unerlässliche Voraussetzung) dar und ist deshalb mit der notwendigen Priorität und im notwendigen Umfang zu planen und zu realisieren.

Die *Theoriedozenten* müssen ihrerseits den Schritt in die Praxis machen und dort in der Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrern ihr erziehungswissenschaftlich-didaktisches Wissen einbringen.

Der Anspruch an die PraL besteht gemäss der bisherigen Darstellung des Theorie-Praxis-Bezuges nicht nurmehr darin, dass sie in den Lehrpraktika die Studierenden in ihren Klassen unterrichten lassen und hernach diesen Unterricht beurteilen und Praxistipps geben. Das Herstellen von Verbindungen zwischen unterrichtlicher Praxis und unterrichtsbezogener Theorie bedingt neben der persönlichen beruflichen Kompetenz auch eine spezifische Kompetenz als berufspraktische Ausbilder. Wenn die Studierenden zu den PraL nicht bloss in eine «(Nachahmungs-)Lehre/ Apprenticeship» gehen sollen, sondern in eine «mit dem (Nach-) Denken verbundene Lehre / Cognitive Apprenticeship», dann müssen die Praktikumslehrer zusätzliche Qualifikationen erwerben, die es ihnen ermöglichen, ihre Funktion und die damit verbundenen Aufgaben als Ausbilder im berufspraktischen Bereich wahrzunehmen und dabei in der Unterrichtsbesprechung ggf. auf Elemente des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens zurückzugreifen und diese Elemente gezielt mit anderen Formen von Wissen zu verbinden. Die Praktikumslehrer sind deshalb hinsichtlich des Theorie-Praxis-Bezugs (und nicht nur hinsichtlich der Praxis) ebenfalls an einer wichtigen Stelle in der Lehrerbildung tätig. Für diese anspruchsvolle Aufgabe müssen sie sorgfältig weitergebildet werden, so wie dies für andere spezielle Funktionen im Lehrerberuf (z.B. Schulleitung, Stufenspezialisierungen) bereits gemacht wird.

Für die Theoriedozenten gilt ebenfalls, die Kontinuität von Wissen und Handeln, von Denken und Tun zu wahren und dementsprechend ihr wissenschaftlich fundiertes Wissen ordnend und systematisierend in die Praxis einzubringen, indem sie konkret mitarbeiten bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unter-

richt. Um diese Funktion und Aufgaben wahrnehmen zu können, müssen sich die Theoriedozenten nötigenfalls auch spezifisch weiterbilden.

Es gilt nach wie vor, dass Lehrerbildner – ob sie nun schwerpunktmässig als PraL auf der Zielstufe tätig sind oder als Dozenten im Theorieunterricht – neben ihrer fachlichen Kompetenz auch über eine spezifische Kompetenz als Lehrerbildner verfügen müssen. Das bedeutet, dass ihr Tun nicht «blinde Praxis» und ihr Wissen nicht «leere Theorie» sein darf.

Diese Perspektiven zur Konzeptualisierung des Theorie-Praxis-Bezuges weisen insgesamt auf einen Paradigmawechsel in der Lehrerbildung. Die Untersuchungsergebnisse zur Unterrichtsnachbesprechung zeigen, dass ein solcher Paradigmenwechsel zwar längst eingeleitet, aber noch nicht konsequent weitergeführt und verwirklicht wurde. Das Wissen um die auch in der Lehrerbildung enorm bedeutsame Verbindung von Wissen und Handeln im Zusammenhang mit der Genese von handlungsrelevantem professionellem Lehrerwissen ist vorhanden; die tatsächliche Verbindung des Wissens mit dem Handeln in der Lehrerbildung steht noch aus.

Damit erweist sich die Verbindung von Wissen und Handeln nicht nur als eine Funktion der Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika, sondern als eine sehr grundsätzliche Vorstellung der Ko-Konstruktion von (Unterrichts-)Wirklichkeit.

*«Das Seiende ist strukturiert. Es hat eine Gestalt.
Das Wirkliche ist Ordnung. Chaos ist Nichts.
Schöpfen heisst ordnen : trennen und verknüpfen.
Darum heisst denken : Existenz erzeugen.
Indem wir denken, haben wir teil an der göttlichen Schöpferkraft.
Die konstruierte Realität ist ein Stück Wirklichkeit, die vorher nicht war.»*

HANS AEBLI, «Denken : Das Ordnen des Tuns» (1981, 390)

Hinsichtlich der Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika bedeutet dies: Am selbst erlebten, existentiell wichtigen Tun lernen die Studierenden denken und insofern die eigene Existenz als Lehrer erzeugen.

Literaturverzeichnis

- Achermann Emil (1968) : *100 Jahre Lehrerseminar Hitzkirch 1868-1968. Ein Beitrag zur Luzerner Schulgeschichte*. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag
- Adorno Theodor W. (1970) : *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp
- Aebli Hans (1980) : *Denken - das Ordnen des Tuns*; Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Aebli Hans (1981) : *Denken - das Ordnen des Tuns*; Band 2: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta
- Aebli Hans (1983) : *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett
- Aebli Hans (1989) : *Weisheit: auch ein Ordnen des Tuns?* Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., Seiten 605 - 620
- Aebli Hans (Hrsg.) (1975) : *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen*. Stuttgart: Klett
- Alt Jürgen August (1994) : *Miteinander diskutieren. Eine Einführung in die Praxis vernünftiger Argumentation*. Frankfurt a/M: Campus
- Altrichter Herbert & Posch P. (1994) : *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Altrichter Herbert & Lobenwein Waltraud (1999) : *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika*. In: Dirks Una & Hansmann Wilfried (1999, 169-196)
- Altrichter Herbert (2000) : *Handlung und Reflexion bei Donald Schön*. In: Neuweg Georg Hans (2000, 201-222)
- Amidon Edmund J. & Hunter Elizabeth (1967) : *Verbal Interaction in the Classroom: The Verbal Interaction Category System*. In: Amidon Edmund J. & Hough John B. (1967, 141-149)
- Apel Hans Jürgen (1990) : *Schulpädagogik. Eine Grundlegung*. Köln: Böhlau
- Argyle M. (1975) : *Bodily Communication*. London: Methuen
- Argyris C., Putnam R. & Smith D. (1985) : *Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass
- Augustinus (um 390 n.Chr.) : *Bekenntnisse*
- Baer Matthias & Beck Erwin et al. (2001) : *Unterrichten lernen*. Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), 62-81
- Baumgartner Peter (2000) : *Handeln und Wissen bei Schütz. Versuch einer Rekonstruktion*. In: Neuweg Hans Georg (2000, 9-26)
- Bayer Klaus (1979) : *Die Anredepronomen Du und Sie. Thesen zu einem semantischen Konflikt im Hochschulbereich*. Deutsche Sprache 7, 212-219
- Becker-Mrotzek & Vogt Rüdiger (2001) : *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer
- Berliner D.C. (1986) : *In pursuit of the expert pedagogue*. Educational Researcher, 8/9 1986, 5-13
- Berliner D.C. (1988) : *Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. New Directions of Teacher Assessment (39-68).
- Blom Herman (2000) : *Der Dozent als Coach*. Neuwied: Luchterhand (Hochschulwesen)
- Bovet Gislinde & Frommer Helmut (2001) : *Praxis Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung; Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht*. Hohengehren: Verlag Schneider; Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, Band 30
- Brenn Hubert et al. (1996) : *Berufspraktische Studien*. Innsbruck und Wien: Studienverlag
- Bromme Rainer (1992) : *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber
- Bromme Rainer (1997) : *Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers*. In: Weinert Franz E. (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3. Göttingen: Hogrefe

- Bromme Rainer & Stässer R. (1990) : *Mathematik und Beruf: Die Beziehung verschiedener Typen des Wissens im Denken von Berufsschullehrern*
In: Alisch L.-M. et al. (Hrsg.) (1990): Professionswissen und Professionalisierung.
Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28
- Brenn Hubert et al. (1996) : *Berufspraktische Studien*. Innsbruck: Studienverlag
- Bruner Jerome S., Olver Rose R. & Greenfield Patricia M. et al. (1966; deutsch 1971) : *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett
- Bühler Karl (1934) : *Sprachtheorie*. Jena: Fischer
- Buber Martin (1923; Ausgabe 1983) : *Ich und Du*. Heidelberg: Lambert Schneider
- Bundi Martin (2004) : *Das Bündner Lehrerseminar*.
In: Lechmann Gion (2004) : 200 Jahre Bündner Kantonsschule.
Chur: Kultur- und Studienstiftung Bündner Kantonsschule (Verlag Bündner Monatsblatt Chur)
- Carruthers Peter & Chamberlain Andrew (2000) : *Evolution and the human mind. Modularity, language and meta-cognition*. Cambridge: University Press
- Cochran-Smith M. & Lytle S.L. (1999) : *Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*. Review of Research in Education, 24. Wahington: AERA
- Cohn Ruth C. & Farau Alfred (1984) : *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*.
Stuttgart: Klett-Cotta
- Collins Allen, Brown John Seely & Newman Susan E. (1989) : *Cognitive Apprenticeship; Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics*.
In: Resnick Lauren B. (ed.): Knowing, Learning and Instruction; Essays in Honor of Robert Glaser.
Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum; 453-494
- Criblez Lucien (2002a) : *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960*. Habilitationsschrift. Universität Zürich
- Criblez Lucien (2002b) : *Das Lehrerseminar im Kanton Bern - Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzepts, am Beispiel des Staatsseminars 1830-2000*.
In: Crotti Claudia & Oelkers Jürgen (2002, 75-118)
- Crotti Claudia (2002) : «*Sie zeigte ordentliche Talente, einen befähigenden Willen und einen passenden Charakter*» - Professionalisierung der bernischen Primarlehrerinnen im 19. Jahrhundert.
In: Crotti Claudia & Oelkers Jürgen (2002, 209-264)
- Daheim Hansjürgen (1992) : *Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession*. In: Dewe B., Ferchhoff W. & Radtke F. (1992, 21-35)
- Dann Hanns-Dietrich (1989) : *Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln*. Psychologie in Erziehung und Unterricht 36, 81-90
- Dann Hanns-Dietrich (1994) : *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*. In: Reusser Kurt & Reusser-Weyeneth Marianne (1994, 163-182)
- De Jong T. & Ferguson-Hessler M.G.M. (1996) : *Types and qualities of knowledge*.
Educational Psychologist 31, 105-113
- Delhees K.H. (1994) : *Soziale Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Dewe Bernd & Radtke Frank Olaf (1991) : *Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik*.
In: Oelkers Jürgen & Tenorth H.-Elmar (1991, 143-162)
- Dewe Bernd, Ferchhoff Wilfried & Radtke Frank-Olaf (Hrsg.) (1992) : *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns*. Opladen: Leske und Budrich
- Dewe Bernd, Ferchhoff Wilfried & Radtke Frank-Olaf (1992) : *Das ‚Professionswissen‘ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch*. In: Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992, 70-90)
- Dewey John (1904; Ausgabe 1992) : *The Relation of Theory to Practice in Education / Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Ursprünglich erschienen in: National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I. Deutsch: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (3) 293-310
- Dewey John (1910; deutsch 1951) : *How We Think / Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich: Morgarten Verlag Conzett & Huber

- Dick Andreas (1992) : *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt
- Diederich Jürgen (1988). *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Weinheim und München: Juventa Grundlagentexte Pädagogik
- Dirks Una & Hansmann Wilfried (Hrsg.) (1999) : *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Doppler Klaus & Lauterburg Christoph (1998) : *Change Management*. Frankfurt: Campus Verlag
- Döring K.W. (1974) : *Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie*. Zeitschrift für Pädagogik 20 (2)
- Döring K.W. (1980) : *Lehrerverhalten: Theorie-Praxis-Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Eggenberger Kurt & Staub Fritz C. (2001) : *Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie*. Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 199-216
- Ehlich K. & Rehbein J. (1986) : *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen: Niemeyer
- Enns Estehr E. & Rüegg Roland et al. (2002) : *Lehren und Lernen im Tandem. Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems*. Bern: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung
- Eraut M. (1995) : *Schön shock - A case for reframing reflection-in-action?* Teachers and Teaching 1 (1), 9-22
- Evans H.L. (1986) : *How Do Early Field Experiences Influence the Student Teacher?* Journal of Education for Teaching 12 (1), 35-46
- Farnham-Diggory S. (1994) : *Paradigms of knowledge and instruction*. Review of Educational Research 64, 463-477
- Fatzer Gerhard & Eck C.D. (Hrsg.) (1990) : *Supervision und Beratung. Ein Handbuch*. Köln: Agentur Himmels
- Fatzer Gerhard & Hinnen Peter (1993) : *Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung 11 (3), 311-320
- Festinger Lionel (1957) : *A Theory of Cognitive Dissonance*. New York: Row Peterson
- Flammer August (1997) : *Einführung in die Gesprächspsychologie*. Bern: Huber
- Fleischer Thomas (2000, 2. Auflage) : *Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Flick U. (1995) : *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbeck b/Hamburg: Rowohlt
- Foppa Klaus (1984) : *Redeabsicht und Verständigung*. Universität Bern, Psychologisches Institut (Manuskripte)
- Frindte Wolfgang (2001) : *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz
- Füglister Peter (1978) : *Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern*. München: Kösel
- Fuller F.F. & Brown O.H. (1975) : *Becoming a Teacher*. In: Ryan K. (ed.) (1975, 25-52) : Teacher Education. 74th Yearbook of NSSE, Part II
- Gaarder Jostein (1993) : *Sophies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. München: Hanser
- Gautschi Peter (2000) : *Forschendes Lehren in Praxiszirkeln*. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (1), 54/55
- Gerstenmaier Jochen & Mandl Heinz (1995) : *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. Zeitschrift für Pädagogik 41, 867-888
- Gerstenmaier Jochen & Mandl Heinz (1996) : *Wissensanwendung im Handlungskontext. Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln*. München, Forschungsberichte der LMU Nr. 71 / 1996
- Glück Helmut & Koch Christine (1998) : *Du oder Sie. Anredekonventionen in Deutschland und in andern Ländern*. Der Sprachdienst 1/98, 1-9
- Goethe Johann Wolfgang (Gesamtausgabe 1949) ; Zürich: Artemis Verlag
- Gölitzer Susanne (1999) : *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung. Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Band 770. Frankfurt a/M und Bern: Lang / Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Gotthelf Jeremias (1839; Werk-Ausgabe 1963) : *Leiden und Freuden eines Schulmeisters*. Erlenbach-Zürich und Stuttgart: Eugen Rentsch Verlag

- Gordon Thomas (1974; deutsch 1977) : *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.* (Original: *Teacher Effectiveness Training*). Hamburg: Hofmann und Campe
- Gräsel Cornelia (1997) : *Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten.* Göttingen: Hogrefe
- Greeno J.G. (1989) : *Situations, mental models and generative knowledge.* In: Klahr D. & Kotovsky K. (ed.) (1989, 285-318) : *Complex information processing.* Hillsdale New Jersey: Erlbaum
- Grell Jochen & Grell Monika (1983) : *Unterrichtsrezepte.* Weinheim und Basel: Beltz Grüne Reihe
- Groebe N. & Scheele B. (1977): *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild.* Darmstadt: Steinkopf.
- Groebe N., Wahl D., Schlee J. & Scheele B. (1988) : *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Franke
- Gruber Hans, Mandl Heinz & Renkl Alexander (2000) : *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* In: Mandl Heinz & Gerstenmaier Jochen (Hrsg.) (2000, 139-157)
- Gruber Hans (1999) : *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns.* Bern: Huber
- Gruber Hans & Renkl Alexander (Hrsg.) (1997) : *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs.* Bern: Huber
- Gruber Hans & Renkl Alexander (2000) : *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens.* In: Neuweg Georg Hans (2000, 155-174)
- Haas A. (1998) : *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern.* Regensburg: Roderer Verlag
- Hackney Harold & Cormier L. Sherilyn (1988; deutsch 1993) : *Counseling - Strategies and Intervent / Beratungsstrategien, Beratungsziele.* München: Reinhardt
- Haider Hilde (2000) : *Implizites Wissen; Anmerkungen aus der Perspektive der experimentellen Psychologie.* In: Neuweg Georg Hans (2000, 175-197)
- Hascher Tina & Moser Peter (1999) : *Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer.* Bildungsforschung und Bildungspraxis 21 (3), 312-355
- Hascher Tina & Moser Peter (2001) : *Lernen im Praktikum - die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung.* Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 217-231
- Heckmann Gustav (1981) : *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren.* Hannover: Schroedel
- Heimann Paul (1976) : *Didaktik als Theorie und Lehre.* In: Reich Kersten & Thomas Helga (Hrsg.) : Paul Heimann - Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett
- Helfenberger Marianne (2002) : *Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798-1830.* In: Crotti Claudia & Oelkers Jürgen (2002, 27-74)
- Henne Helmut & Rehbock Helmut (1982; 2. Auflage) : *Einführung in die Gesprächsanalyse.* Berlin: de Gruyter, Sammlung Götschen
- Herrmann T. & Grabowski J. (1994) : *Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion.* Heidelberg: Spektrum
- Herrmann Ulrich & Hertrampf Herbert (1997) : *Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm.* Jahrbuch für Lehrerforschung 1 / 1997, 139-163
- Herrmann Ulrich & Hertrampf Herbert (2000) : *Zufallsroutine oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen.* Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), 172-191
- Herzog Walter (1995) : *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Beiträge zur Lehrerbildung 13 (3), 253-273
- Herzog Walter (1999) : *Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft?* Beiträge zur Lehrerbildung 17 (3), 340-374
- Herzog Walter (2001) : *Welches Wissen brauchen Lehrpersonen?* Universität Bern (Referatspapier)
- Herzog Walter & von Felten Regula (2001) : *Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.* Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), 17-28

- Hoppenworth Uwe (1993) : *Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildnern und Auszubildenden in der Zweiten Phase der Lehrerbildung*. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Band 565. Frankfurt a/M und Bern: Lang / Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Horster Detlef (1994): *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*. Opladen: Leske und Budrich
- Hubermann M. (1991) : *Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: Terhart E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf (S. 249-267). Frankfurt: Böhlau
- Jacobson R. (1960) : *Closing statement: Linguistics and poetics*. In: Sebeok T.A. (ed.) (1960, 350-377): *Style in language*. New York: Cambridge University Press
- Jaggi Arnold (1933) : *Das deutsche Lehrerseminar des Kantons Bern. Festschrift zu seinem hundertjährigen Bestehen*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag
- Jank Werner & Meyer Hilbert (2002; 5. Auflage) : *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Kallmeyer W. & Schütze F. (1976) : *Konversationsanalyse*. *Studium Linguistik* 1/1976 (1-28)
- Keppler Angela & Luckman Thomas (1991) : *„Teaching“: conversational transmission of knowledge*. In: Markova Ivana & Foppa Klaus (1991, 143-165)
- Kern-Felgner E. & Merkel H. (1997) : *Beratungsgespräche in der Schule. Erwartungen von Referendarinnen und Mentorinnen*. Seminar, o.Jg., Heft 3 (95-102), Kooperation Seminar - Schule
- Klafki Wolfgang (1963) : *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Klafki Wolfgang (1978) : *Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse*. *Schulpraxis; Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins*. 25, 68-80
- Klafki Wolfgang (1980) : *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft; oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse*. In: König E., Schier N. & Vohland U. (Hrsg.) (1980, 11-48) : *Verfahren und Modelle der Unterrichtsplanung*. München: Juvenata
- Kleinert Heinrich et al. (Hrsg.) (1950-1952): *Lexikon der Pädagogik*. Bern: Franke
- Klippert Heinz (2000) : *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz
- Krapp Andreas & Weidenmann Bernd (2001, 4. Auflage) : *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Kübler Markus & Albisser Stefan (Hrsg.) (1999) : *Entwicklungen und Umbrüche an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Spiez: Staatliches Lehrerseminar
- Landwehr Norbert (2003) : *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: hep Verlag
- Lave J. (1991) : *Situating learning in communities of practice*. In: Resnick, Levine & Teasley (eds.) (1991, 63-82): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association
- Lerch Walter (2002) : *Fast alles schon dagewesen*. Ein Leseheft mit Bildern zum Abschied von 166 Jahren Lehrerbildung an der Evangelischen Mittelschule Schiers. Thematisch geordnete Auszüge aus den Protokollen der Lehrerkonferenzen 1892-1924 und aus einzelnen Jahresberichten sowie eine Übersicht über die Lehrerbildung in Graubünden (ohne Verlagsangabe)
- Linell Per & Luckmann Thomas (1991) : *Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries*. In: Markova Ivana & Foppa Klaus (1991, 1-20)
- Lustenberger Werner (2003) : *Seminar Musegg. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Stadt Luzern von 1905 bis 1997*. Egg: Thesis Verlag, Reihe ars historica
- Mandl Heinz & Gerstenmaier Jochen (Hrsg.) (2000) : *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe
- Markova Ivana & Foppa Klaus (eds.) (1991) : *Asymmetries in Dialogue*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf
- Matthews Gareth B. (1999) : *Socratic Perplexity*. Oxford: Oxford University Press
- Mayring P. (1990) : *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Menge-Güthling (Menge Hermann) (1913 / 1965) : *Enzyklopädisches Wörterbuch der griechischen und deutschen Sprache*. Erster Teil: Langenscheidts Grosswörterbuch Griechisch-Deutsch. Berlin: Langenscheidt
- Messerli Andreas (2002) : *Die Angliederung der Sekundarlehrerinnen- und Sekundarlehrerbildung an die Hochschule. Konflikte zwischen dem bernischen Staat und der Hochschule um die Zuständigkeit für die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte 1875-1898*. In: Crotti Claudia & Oelkers Jürgen (2002, 417-456)

- Messner Helmut & Reusser Kurt (2000a) : *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), 157-171
- Messner Helmut & Reusser Kurt (2000b) : *Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess*. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (3), 277-294
- Michel Binder Magdalena (2002) : «Wie seltsam! Glaubt man denn die Frauen lernen so viel schneller?» *Differenz in der Entwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschulstufe zwischen 1900 und 1978 und die Bedeutung des Geschlechts*. In: Crotti Claudia & Oelkers Jürgen (2002, 265-314)
- Miller Georg A., Galanter Eugene & Pribram Karl H. (1960; deutsch 1973) : *Plans and the Sturcture of Behavior / Strategien des Handelns, Pläne und Stukturen des Verhaltens*. Stuttgart: Klett
- Minnameier Gerhard (2000) : *Die Genese komplexer kognitiver Strukturen im Kontext von Wissenserwerb und Wissensanwendung*. In: Neuweg Georg Hans (2000, 131-154)
- Moser Peter & Hascher Tina (2000) : *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Sekundarlehramt
- Mühlhausen Ulf (1994) : *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Müller Fritz (Hrsg.) (1975) : *Lehrerbildung von morgen; Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius-Verlag
- Mutzeck Wolfgang (1988) : *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Mutzeck Wolfgang (1989) : *Kollegiale Supervision. Wie LehrerInnen durch reflektierte Erfahrung, gegenseitige Beratung und Stützung lernen, ihren Berufsalltag besser zu bewältigen*. In: Forum Pädagogik 1989, 178-182.
- Mutzeck Wolfgang (1996) : *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Mutzeck Wolfgang (2000) : *Kooperative Beratung. Möglichkeiten der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (3), 295-306
- Nelson Leonard (1922; Ausgabe 1970) : *Die sokratische Methode*. In: Gesammelte Schriften in neun Bänden, Band 1. Hamburg
- Neuweg Georg Hans (2001; 2. Auflage) : *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann
- Neuweg Georg Hans (Hrsg.) (2000) : *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studienverlag
- Neuweg Georg Hans (2000) : *Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung*. In: Neuweg Georg Hans (2000, 65-82)
- Niggli Alois (2001) : *Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen*. Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 244-250
- Niggli Alois (2003) : *Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen*. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4/2003, 8-15
- Oelkers Jürgen (2002) : *Über den absehbaren und den notwendigen Wandel der Lehrerbildung*. In: Crotti Claudia & Oelkers Jürgen (2002, 587-608)
- Oelkers Jürgen & Tenorth Elmar (Hrsg.) (1991) : *Pädagogisches Wissen*. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz
- Oelkers Jürgen & Oser Fritz (Hrsg.) (2001) : *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33 / Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Umsetzungsbericht Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Oser Fritz & Oelkers Jürgen (Hrsg.) (2001) : *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33 / Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur und Zürich: Rüegger
- Pallasch Waldemar (1991) : *Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München: Juventa

- Pallasch Waldemar (1992) : *Unterrichtliche Supervision*. In: Pallasch Waldemar, Mutzeck Wolfgang & Reimers Heino (Hrsg.) (1992, 200-212) : *Beratung, Training, Supervision*. Eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juvenata
- Pallasch Waldemar, Reimers Heino, Kölln Detlef & Strehlow Volker (1993) : *Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual zur unterrichtlichen Supervision*. Weinheim und München: Juvenata, Pädagogisches Training
- Perfect Timothy J. & Schwartz Bennett L. (eds.) (2002) : *Applied Metacognition*. Cambridge: University Press
- Petschenig Michael (1965) : *Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Zürich: Orell Füssli
- Piaget Jean et al. (1977) : *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Etudes d'Epistémologie génétique, volumes XXXIV et XXXV. Paris: Presses universitaires de France
- Pfenniger Paul (1998) : *Zweihundert Jahre Luzerner Volksschule 1798-1998*. Begleitheft zur Sonderausstellung «Von der Schiefertafel zum Computer. Zweihundert Jahre Schule für das Volk» im Historischen Museum Luzern, Mai-November 1998. Luzern: Historisches Museum
- Platon (ca. 400 vor Christus; Ausgabe 1950) : *Der Staat*. Zürich: Artemis
- Polanyi Michael (1966; deutsch 1985): *The Tacit Dimension / Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp
- Pusch Luise F. (1984) : *Das Deutsche als Männersprache; Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik*. Frankfurt a/M: Suhrkamp, edition suhrkamp 1217
- Radtke Frank-Olaf (1996) : *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Rein Wilhelm (1909, 2. Auflage; Ausgabe 2001) : *Übungsschule* (Stichwort im Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik, 9. Band, 363-367). Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 261-267
- Reinmann-Rothmeier Gabi & Mandl Heinz (1996) : *Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung*. München: Forschungsberichte der LMU Nr. 70 / 1996
- Reinmann-Rothmeier Gabi & Mandl Heinz (2001) : *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp Andreas & Weidenmann Bernd (2001, 601-646)
- Renkl Alexander (1996) : *Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird*. Psychologische Rundschau 47, 78-92
- Reusser Kurt (1982) : *Die Reform der Lehrerberufsausbildung im Kanton Bern*. Bildungsforschung Bildungspraxis 4 (3), 272-287
- Reusser Kurt (1989) : *Anmerkungen zur Vermittlung von ‚Theorie‘ in der Lehrerberufsbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung 7 (3), 425-438
- Reusser Kurt & Reusser-Weyeneth Marianne (Hrsg.) (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber
- Reusser Kurt & Wyss Heinz (2000) : *Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung*. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (1), 7-16
- Rheinberg Falko, Bromme Rainer et al. (2001) : *Die Erziehenden und Lehrenden*. In: Krapp Andreas & Weidenmann Bernd (2001, 271-356)
- Rogers Carl R. (1974) : *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel
- Rolff Hans-Günter et al. (1999) : *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulberatung*. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik
- Rosenbuch Heinz S. & Schober Otto (Hrsg.) (2000) : *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Röthlisberger, Hans (1991) : *Von einst zu heute. Die Ausbildung von Sekundarlehrern für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern im geschichtlichen Überblick*. In: Die Ausbildung von Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrern an der Universität Bern (40–43). Bern: Sekundarlehramt der Universität.
- Rumpf Horst (1986) : *Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt*. Weinheim und Basel: Beltz, Reihe Pädagogik
- Rumpf Horst & Kranich Ernst-Michael (2000) : *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Ryle Gilbert (1949; deutsche Ausgabe 1969) : *The Concept of Mind / Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam

- Sautet Marc (1995) : *Un café pour Socrate. Comment la philosophie peut nous aider à comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Laffont
- Schaefer K. (1985) : *So schaffen Sie den Schulalltag. Ein Überlebenshandbuch für Lehrer*. Münster: Aschendorff
- Schlee Jörg (1988) : *Menschenbildannahmen [im Forschungsprogramm Subjektive Theorien] : Vom Verhalten zum Handeln*. In: Groeben N., Wahl D., Schlee J. & Scheele B. (1988, 11-17)
- Schlee Jörg (1992) : *Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen*. In: Pallasch Waldemar, Mutzeck Wolfgang & Reimers Heino (Hrsg.) (1992, 188-199) : *Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München: Juventa
- Schlee J. & Mutzeck W. (Hrsg.) (1996) : *Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrern*. Heidelberg: Winter
- Schlegel Leonhard (1984) : *Die Transaktionale Analyse*. München: Franke
- Schön Donald A. (1983) : *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith
- Schön Donald A. (1987) : *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön Donald A. (ed.) (1991) : *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press
- Schneider Ernst (1905) : *Die Bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts*. Bern: Verlag Grunau
- Schulz von Thun Friedemann (1981) : *Miteinander reden, Band 1; Allgemeine Psychologie der Kommunikation; Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schulz von Thun Friedemann (1998) : *Miteinander reden, Band 3; Das ‚innere Team‘ und situationsgerechte Kommunikation - Kommunikation, Person, Situation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schüpbach Jürg (2000) : *Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Didaktik im Schulalltag*. Bern: Haupt
- Schüpbach Jürg (2001) : *Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik*. Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 232-243
- Shulman Lee S. (1986) : *Those Who Understand: The Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher, 15 (2), 4-14/21. Deutsche Ausgabe : Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart Ewald (Hrsg.) (1991, 145-160) : *Unterrichten als Beruf*. Köln/Wien: Böhlau
- Sinclair M. McH. & Coulthard R.M. (1977) : *Towards an Analysis of Discourse*. London: Open University Press
- Spiro R.J. & Jehng J.C. (1990) : *Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*. In: Nix D. & Spiro R.J. (Hrsg.) : *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. (Kapitel 13, S. 163-205). Hillsdale New York: Erlbaum
- Stadelmann Martin (2004) : *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe*. Bern (Eigenverlag)
- Staub Fritz C. (2001) : *Fachspezifisch-pädagogische Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise*. Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 175-198
- Staub Fritz C., West Lucy & Bickel Donna DiPrima (2003) : *What is Content-Focused Coaching?* In: West Lucy & Staub C. Fritz (2003, 1-17)
- Stewart Ian & Joines Vann (1990) : *Die Transaktionsanalyse. Eine neue Einführung in die TA*. Freiburg: Herder
- Strong Michael & Baron Wendy (2004) : *An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses*. Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies. 20 (1), 47-57
- Stubbs Michael (1983) : *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language (Language in Society, 4)*. Chicago: University of Chicago Press
- Tausch R. & Tausch A.M. (1979, 9. Auflage) : *Erziehungspsychologie. Begegnungen von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe
- Terhart Ewald (Hrsg.) (1991a) : *Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens*. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, 129-141
- Terhart Ewald (Hrsg.) (2000a) : *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz

- Terhart Ewald (2000b) : *Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft: Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch*. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), 207-222
- Terhart Ewald (2003) : *Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation*. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/2003
- Trömel-Plötz Senta (1982) : *Frauensprache - Sprache der Veränderung*. Frankfurt a/M: Fischer
- von Greyerz Otto & Bietenhard Ruth (1981) : *Berndeutsches Wörterbuch*. Bern: Franke
- von Prondezynsky Andreas (2001): *Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox*. Die Deutsche Schule 93 (4), 395-410
- Wagensein Martin (1968 und 1991) : *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz
- Wagner Angelika C. (1982) : *Beobachten lernen - das Sozioemotinale Interaktions-Kategoriensystem SIK*. In: Wagner Angelika C. (1982, 133-264): *Schülerzentrierter Unterricht*. Münche: Urban & Schwarzenberg
- Wahl Diethelm (1991a) : *Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Wahl Diethelm et al. (Hrsg.) (1991b) : *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining, eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Wahl Diethelm (2000) : *Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen*. In: Dalbert Claudia & Brunner Ewald J. (2000, 155-168): *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Hohengehren: Schneider
- Wahl Diethelm (2001) : *Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln*. Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 157-174
- Watzlawick Paul, Beavin Janet H. & Jackson Don D. (1967; deutsch 1969) : *Pragmatics of Human Communications / Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber
- Wintermantel Margret (1991) : *Dialogue between expert and novice: on differences in knowledge and their reduction*. In: Markova Ivana & Foppa Klaus (1991, 124-142)
- West Lucy & Staub Fritz C. (2003) : *Content-Focused CoachingSM. Transforming Mathematics Lessons*. Portsmouth: Heinemann / University of Pittsburgh
- Whitehead A.N. (1929) : *The aims of education*. New York: Macmillan
- Zeichner K. & Tabachnik B.R. (1991) : *Reflections on Reflective Teaching*. In: Tabachnik B.R. & Zeichner K. (eds.) (1991, 1-21): *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press

Anhang

- 1 Fragebogen für die PraL und Stud und Begleitbrief**
- 2 Transkriptionen der Videoaufnahmen von Unterrichtsnachbesprechungen**

Anhang 1

Fragebogen für die PraL und Stud und Begleitbrief

1. Begleitbrief zum Fragebogen für die Praktikumslehrer

Mit jedem Fragebogen erhielten die PraL den nachfolgenden Begleitbrief.

2. Fragebogen für die Praktikumslehrer

Die PraL erhielten mit dem Fragebogen und dem Begleitbrief zusätzlich ein vorfrankiertes Antwortcouvert, in welchem sie den ausgefüllten Fragebogen direkt retournieren konnten. Insgesamt wurden 744 Fragebogen an PraL verteilt. Davon wurden 359 ausgefüllt und retourniert, was einer Rücklaufquote von 48,3% entspricht.

3. Begleitbrief zum Fragebogen für die Studierenden

Mit jedem Fragebogen erhielten die Stud den hier angefügten Begleitbrief.

4. Fragebogen für die Studierenden

Die Stud konnten entweder ihren Fragebogen anonym dem jeweiligen Leiter / der Leiterin der berufspraktischen Ausbildung abgeben oder direkt retournieren. Insgesamt wurden 665 Fragebogen an Stud verteilt. Davon wurden 488 ausgefüllt und retourniert, was einer Rücklaufquote von 73,4% entspricht.

1. Begleitbrief zum Fragebogen für die Praktikumslehrer



Jürg Schüpbach

LSEB, Lehrer der Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Dozent für Allgemeine Didaktik am Sekundarlehramt der Universität Bern

Fabrikstrasse 2, CH - 3012 Bern / Zägli 52, CH - 3315 Bätterkinden

E-Mail : schuepba@sis.unibe.ch

Bern / Bätterkinden, April 2001

Fragebogen zur Unterrichtsnachbesprechung in den Praktika

Werte Kolleginnen und Kollegen

Die Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung wird zur Zeit in einigen Kantonen erheblich umgestaltet. Ich möchte mich für eine möglichst gute – theoretische *und* praktische – Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer engagieren. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit untersuche ich einen Bereich, den Sie aus Ihrer eigenen beruflichen Arbeit kennen: die *Unterrichtsnachbesprechung in den Praktika* (Lehrübungen und Lehrpraktika jedwelcher Art). Ich bitte Sie deshalb, Ihre Erfahrungen im beiliegenden Fragebogen mitzuteilen.

Die Situation: Ihre Praktikantin / Ihr Praktikant hat eine oder mehrere Lektionen unterrichtet; dann wird dieser Unterricht besprochen. *Was wird dabei wie besprochen? Wie sah die Realität aus? Was war und ist für Sie dabei wichtig, was weniger? Was war oder was wäre für Sie gut?* Bedeutsam ist einerseits, wie es tatsächlich war (Angaben über die von Ihnen erlebte Situation) und andererseits, wie Sie diese Erfahrungen aus Ihrer professionellen Sicht als Praktikumslehrperson beurteilen und kommentieren. Ich hoffe, mit der Arbeit einen konstruktiven Beitrag zur Diskussion um die berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu leisten und bin Ihnen sehr dankbar, wenn Sie dieses Anliegen mit dem Beantworten des Fragebogens unterstützen. Vielleicht sind die einen oder andern angesprochenen Themen eine Anregung, um sich wieder einmal – aus dieser Perspektive – über die Unterrichtsnachbesprechung Gedanken zu machen...?

Bitte wählen Sie für die Beantwortung der Fragen dasjenige Praktikum aus, das Sie *als Letztes* begleitet haben. Sollten mehrere Praktikantinnen / Praktikanten (im Fragebogen abgekürzt mit Prakt) bei Ihnen unterrichtet haben, wählen Sie bitte *eine* Person, auf die Sie sich beziehen.

Aus technischen Gründen ist es wichtig, die jeweils zutreffenden Antworten nicht anzukreuzen, sondern das zutreffende Feld schwarz auszufüllen: ○ → ● .

Bitte Zutreffendes unbedingt so → ● ← markieren !

Im Fragebogen sind *leere Zeilen* für Ihre individuellen Ergänzungen, Begründungen und Kommentare vorgesehen. *Bitte machen Sie davon Gebrauch; neben den vorformulierten Fragen sind die persönlichen Aussagen sehr bedeutsam!*

Die Befragung erfolgt selbstverständlich und in jedem Fall datengeschützt. Wenn die Fragebogen ausgewertet sind und die Arbeit fertiggestellt sein wird, sollen die wichtigsten Ergebnisse publiziert werden. Falls Sie persönlich daran interessiert sind, setzen Sie sich bitte direkt mit mir in Verbindung.

Für Ihren Beitrag danke ich Ihnen ganz herzlich.

2. Fragebogen für die Praktikumslehrer

Fragebogen für Praktikumslehrerinnen und Praktikumslehrer (Prakt'L) zur Unterrichtsnachbesprechung im Lehrpraktikum

FRAGEN ZUR PERSON UND ZUR AUSÜBUNG DER FUNKTION ALS PRAKTIKUMSLEHRERIN / PRAKTIKUMSLEHRER

Alter	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	älter als 60
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschlecht	männlich	weiblich							
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							

Bei welcher / welchen Ausbildungsinstitution/-en sind Sie als Praktikumslehrerin / Praktikumslehrer (Prakt'L) tätig?

Bitte geben Sie die *genaue Bezeichnung und den Ort* des Ausbildungsinstituts, des Seminars usw. an:

.....

.....

Gegebenenfalls: Nähere Bezeichnung der Klasse / Klassenreihe oder Lerngruppe in der Ausbildungsinstitution, bei der Sie als Praktikumslehrer / Praktikumslehrerin tätig sind (sofern bekannt):

.....

.....

Wieviele Praktika haben Sie bisher begleitet (inklusive dasjenige, auf welches Sie sich in diesem Fragebogen beziehen)?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 20 - 30
- ☐ über 30 (geschätzte Zahl :)

In welcher Form sind Sie mit der Ausbildungsinstitution / mit den Ausbildungsinstitutionen verbunden?

- ☐ Als Übungslehrer / -lehrerin in einer festen Verbindung; die Funktion ist Teil der Anstellung als Lehrer / Lehrerin.
- ☐ Als Praktikumslehrer / -lehrerin ohne feste Verbindung; die Verpflichtung erfolgt jedesmal neu
- ☐ In anderer Form, nämlich:

.....

Wie lange sind Sie insgesamt in Ihrer Funktion als Praktikumslehrkraft (für die Übungsschule und / oder für Praktika) tätig?

Anzahl Jahre :

SPEZIFISCHE WEITER- UND FORTBILDUNG IN DER FUNKTION ALS PRAKTIKUMSLEHRER / PRAKTIKUMSLEHRERIN

Welche Art von *spezifischer Weiterbildung / Fortbildung für die Funktion als Prakt'L* haben Sie besucht?

Bitte markieren Sie die für Sie zutreffenden Veranstaltungen.

- ☐ **Informationsveranstaltung(en) der Ausbildungsinsitution** zu den Praktika
- ☐ **Weiter- oder Fortbildungsveranstaltungen (z.B. Praktikumslehrer-Kurs) der Ausbildungsinsitution(en):**

Anzahl derartiger Veranstaltungen der Ausbildungsinstitution:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	mehr als 10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gesamtdauer all dieser Veranstaltungen der Ausbildungsinstitution (1 Tag zu 6 Stunden) :

1 Tag	2 Tage	3 Tage	4 Tage	5 Tage	6 Tage	7 Tage	8 Tage	9 Tage	10 Tage	mehr als 10 Tage
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Waren Sie zum Besuch dieser Veranstaltung(en) verpflichtet?

Ja, es waren mehrheitlich obligatorische Veranstaltungen Nein, der Besuch war mehrheitlich freiwillig

☐

☐

- ☐ **Weiter- oder Fortbildungsveranstaltungen für die Funktion als Praktikumslehrkraft an einem andern Ort (z.B. Lehrer-/Lehrerinnenfortbildungskurs):**

Anzahl dieser Weiter- oder Fortbildungsveranstaltungen an einem andern Ort :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	mehr als 10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gesamtdauer dieser Weiter- oder Fortbildungsveranstaltungen an einem andern Ort (1 Tag zu 6 Stunden) :

1 Tag	2 Tage	3 Tage	4 Tage	5 Tage	6 Tage	7 Tage	8 Tage	9 Tage	10 Tage	mehr als 10 Tage
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erachten Sie diese Weiterbildung / Fortbildung zur Ausübung Ihrer Funktion als Prakt'L für Sie persönlich als genügend?

- ☐ Ja, bestimmt
- ☐ Ja, einigermaßen
- ☐ Nein, eher nicht
- ☐ Nein, bestimmt nicht

Wie wichtig erachten Sie die folgenden *Inhalte* der Weiter- / Fortbildung für die *Ausübung Ihrer Funktion als Prakt'L*?

Thema :	sehr wichtig	eher wichtig	eher nicht wichtig	nicht wichtig
Erteilen von Praktikumsaufträgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulung der Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterrichtsbesprechung / -auswertung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung der Studierenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beurteilung der Studierenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abfassen von Berichten über das Praktikum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprächsführung, Kommunikation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertiefte allgemein-didaktische Kenntnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertiefte fachdidaktische Kenntnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertiefte pädagogische Kenntnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientierung darüber, was die Praktikanten in der Ausbildungsinstitution in den berufsbildenden Fächern lernen (z.B. Pädagogik, Didaktik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Themen, die Sie für die *Ausübung Ihrer Funktion als Prakt'L* als wichtig erachten :

.....

.....

Bitte beantworten Sie *alle restlichen Fragen* konkret und spezifisch in Bezug auf das von Ihnen zuletzt durchgeführte Praktikum !

ALLGEMEINES ZUM LEHRPRAKTIKUM

Altersstufe der Praktikumsklasse(n) :

- ☐ Unterstufe (1.-3. Schuljahr)
- ☐ Mittelstufe (4.-6. Schuljahr)
- ☐ Oberstufe (7.-10. Schuljahr)
- ☐ andere, nämlich:

Schultyp der Praktikumsklasse(n) :

- ☐ Primarschule
- ☐ Realschule
- ☐ Sekundarschule / Bezirksschule
- ☐ gemischt (mehrere Niveaus)
- ☐ Kleinklasse(n) / Spezialklasse(n), nämlich
- ☐ andere, nämlich

Form des Lehrpraktikums:

- ☐ Lehrübungsstunden (z.B. Übungsschule u.ä.)
- ☐ Einführungspraktikum o.ä. (zu Beginn der Ausbildung)
- ☐ Schlusspraktikum (am Schluss der Ausbildung)
- ☐ Zwischenpraktikum (weder Einführungs- noch Schlusspraktikum)
- ☐ Fachpraktikum (es wurde nur *ein* bestimmtes Fach unterrichtet)
- ☐ Anderes Praktikum, nämlich:

Das Lehrpraktikum umfasste insgesamt

- ☐ 1 bis 4 Praktikumslektionen
☐ 5 bis 10 Praktikumslektionen
☐ 11 bis 20 Praktikumslektionen
☐ 21 bis 40 Praktikumslektionen
☐ 41 bis 60 Praktikumslektionen
☐ 61 bis 80 Praktikumslektionen
☐ Mehr als 80 Praktikumslektionen, nämlich (Anzahl Lektionen) :

Welche Fächer / welches Fach hat der Praktikant / die Praktikantin unterrichtet?

Deutsch	Fremd- sprachen	Mathematik	Natur - Mensch - Mitwelt u.ä.	Bildnerisches Gestalten	Handarbeiten, Werken	Singen, Musik	Turnen, Sport	andere
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beurteilung und Bewertung des Praktikums durch Sie als Praktikumslehrer / Praktikumslehrerin :

In welcher Form wurde der Praktikant / die Praktikantin in diesem Praktikum von Ihnen beurteilt?

(Bitte markieren Sie ggf. *alle für dieses Praktikum zutreffenden Formen!*)

- ☐ Mündliche Beurteilung
☐ Schriftlicher Bericht *ohne* Bewertung
☐ Schriftlicher Bericht *mit* Bewertung (Note oder verbale Bewertung, z.B. "bestanden" oder "nicht bestanden")
☐ Bewertung mit Note oder einer notenähnlich qualifizierenden Form (z.B. "sehr gut - gut - genügend") *ohne schriftlichen Bericht*
☐ Andere Form, nämlich :

PRAKTIKANT / PRAKTIKANTIN (PRAKT)

(Sollten Sie *mehrere* Praktikantinnen oder Praktikanten gehabt haben, entscheiden Sie sich bitte für *eine Person*, auf die Sie sich im Folgenden beziehen!)

Geschlecht: männlich weiblich
 ☐ ☐

Alter (ggf. geschätztes Alter):

weniger als 18 Jahre 18 - 20 Jahre 21 - 25 Jahre 26 - 30 Jahre über 30 Jahre, nämlich:
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ALLGEMEINES ZUM VERHÄLTNIS ZWISCHEN IHNEN UND IHREM PRAKTIKANTEN / IHRER PRAKTIKANTIN**Wie beurteilen Sie das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen Ihnen und diesem Praktikanten / dieser Praktikantin?**

hervorragend	sehr gut	gut	ziemlich gut	mittelmässig	nicht so gut	ziemlich schlecht	schlecht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mein Praktikant / meine Praktikantin war mir gegenüber...

	allzu sehr	sehr	eher	optimal	eher	sehr	allzu sehr	
offen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	geschlossen
vertrauensvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	misstrauisch
fordernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gleichgültig
kritisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	unkritisch
positiv eingestellt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	negativ eingestellt

Weitere Charakterisierungen und Hinweise zum Verhältnis zwischen Ihnen und dem Praktikanten / der Praktikantin :

.....

.....

Haben Sie *neben den Unterrichtsnachbesprechungen* mit Ihrer / Ihrem Prakt auch über andere Themen gesprochen?

	häufig	ab und zu	selten	nie
Allgemeines über den Unterrichtsstoff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeines über die Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeines über den Lehrerberuf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrerkollegium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausserschulische Themen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Privates und Persönliches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ergänzungen und Erfahrungen zu Gesprächen und Gesprächsthemen neben der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	sehr zutreffend	eher zutreffend	eher unzutref- fend	sehr unzutreffend
Mir war es im Umgang mit meinem / meiner Prakt sehr wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
So wünschte ich mir eine künftige Kollegin / einen künftigen Kollegen!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte mich auf diesen / diese Prakt verlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde diesen / diese Prakt in meiner Klasse gerne als Stellvertreter / Stellvertreterin einsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte den Eindruck, dass die/der Prakt gerne mit mir zusammen arbeitete.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANZAHL BESPROCHENE PRAKTIKUMSLEKTIONEN

Wieviele Praktikumslektionen wurden nachträglich besprochen?

- ☐ alle / 100 %
- ☐ 90 - 100 %
- ☐ 80 - 90 %
- ☐ 70 - 80 %
- ☐ 60 - 70 %
- ☐ 50 - 60 %
- ☐ 40 - 50 %
- ☐ 30 - 40 %
- ☐ 20 - 30 %
- ☐ 10 - 20 %
- ☐ max. 10 %
- ☐ keine

Entspricht diese Häufigkeit dem, was Sie von Ihrer Erfahrung her als optimal bezeichnen würden?

- ☐ Ja
- ☐ Nein, ich möchte eigentlich *eher mehr* Besprechungen
- ☐ Nein, ich möchte *deutlich mehr* Besprechungen
- ☐ Nein, ich möchte eigentlich *eher weniger* Besprechungen
- ☐ Nein, ich möchte *deutlich weniger* Besprechungen

Bemerkungen, Erfahrungen und Ergänzungen zur Anzahl der besprochenen Lektionen :

.....

.....

Welche Fächer wurden wie oft besprochen ?

Bitte markieren Sie nur die vom Praktikanten / von der Praktikantin unterrichteten Fächer!

	immer	oft	ab und zu	nie
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremdsprachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Natur - Mensch - Mitwelt u.ä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeichnen, Bildnerisches Gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handarbeiten, Werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Singen, Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Turnen, Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ZEITPUNKT UND DAUER DER NACHBESPRECHUNGEN**Wann fanden die Unt'nachbesprechungen statt?**

	immer	oft	ab und zu	nie
Unmittelbar anschliessend an die Praktikumslektion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am Ende der Unterrichtszeit dieses Tages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am Tag nach der Lektion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mehrere Tage später (Anzahl Tage:)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Wie lange dauerten die Nachbesprechungen
im Mittel pro Unterrichtslektion?**

	immer	oft	ab und zu	nie
Weniger als 5 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - 10 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - 15 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 - 20 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 - 30 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 - 45 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 - 60 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mehr als 60 Minuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie beurteilen Sie persönlich die Dauer der Unterrichtsnachbesprechung ?

Die oben angegebene Dauer der Unterrichtsnachbesprechung war meines Erachtens ...

gerade richtig	viel zu lange	zu lange	eher zu lange	eher zu kurz	zu kurz	viel zu kurz
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hinweise zur Dauer der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

BESPRECHUNGSRAUM**Wo fanden in der Regel die Unterrichtsnachbesprechungen statt?**

- ☐ Im Unterrichtsraum
☐ Im Lehrerinnen- / Lehrerzimmer
☐ In einem Besprechungszimmer oder ähnlichem
☐ Ausserhalb des Schulhauses, nämlich :
-

BEOBSACHTUNGSPUNKTE, ZIELE, NOTIZEN, KONSEQUENZEN AUS DEN LEKTIONEN

Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen ein:

immer	meistens	oft	ab und zu	selten	nie
-------	----------	-----	-----------	--------	-----

Beobachtungspunkte, Ziele:

Vor der Lektion wurden Beobachtungspunkte vereinbart.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nach der Lektion, aber vor der Unterrichtsbesprechung wurden inhaltliche Schwerpunkte für die Besprechung vereinbart.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Vor der Unterrichtsbesprechung wurden Vereinbarungen über die Art und Weise der Durchführung (z.B. Verlauf, Dauer) getroffen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Vor den Unterrichtsnachbesprechungen wurde ausdrücklich das konkrete Ziel der Besprechung vereinbart.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Protokoll, Notizen:

Ich schrieb während der Lektion ein fortlaufendes, ausführliches Beobachtungsprotokoll.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich machte mir während der Lektion einige Notizen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich schrieb meinen Kommentar direkt auf die schriftliche Lektionspräparation des / der Prakt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der / die Prakt konnte mein Beobachtungsprotokoll oder meine Notizen einsehen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der / die Prakt erhielt das Original oder eine Kopie meines Beobachtungsprotokolls oder meiner Notizen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der / die Prakt machte während der Unterrichtsnachbesprechung Notizen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Zusammenfassung, Konsequenzen:

Am Schluss der Besprechung machte ich als Prakt'L eine mündliche Zusammenfassung der Unterrichtsbesprechung.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Am Schluss der Besprechung machte der / die Prakt eine mündliche Zusammenfassung der Unterrichtsbesprechung.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der Praktikant / die Praktikantin formulierte Konsequenzen für die nächste(n) Praktikumslektion(en).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich formulierte Konsequenzen für die nächste(n) Praktikumslektion(en).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wir formulierten gemeinsam Konsequenzen für die nächste(n) Praktikumslektion(en).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der / die Prakt machte nachträglich eine schriftliche Zusammenfassung der Unterrichtsnachbesprechung.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Erläuterungen, Erfahrungen und Hinweise zu den Notizen:

.....

.....

.....

GRUNDMUSTER, VERLAUF

Verliefen die Unterrichtsnachbesprechungen jeweils nach einem bestimmten Grundmuster oder Schema?

- ☐ *Nein*, es gab kein Grundmuster; die Besprechung verlief jedesmal anders
- ☐ *Ja*, es gab ein (oder mehrere) Besprechungsmuster.

Falls es ein Besprechungsmuster gibt: Wie sieht dieses Grundmuster aus?

.....

.....

.....

.....

Wurden die Unterrichtsnachbesprechungen auf der Grundlage eines bestimmten theoretischen Modells durchgeführt (z.B. nach GORDON, SCHULZ VON THUN, RUTH COHN o.a.) ?

- ☐ *Nein*, die Unterrichtsnachbesprechungen erfolgten *nicht* nach einem bestimmten theoretischen Kommunikations- oder Gesprächsmodell.
- ☐ *Ja*, die Unterrichtsnachbesprechungen erfolgten auf der Basis eines bestimmten theoretischen Modells, nämlich :

.....

(Bitte bezeichnen Sie das Modell möglichst genau!)

Falls die Unterrichtsnachbesprechungen auf der Grundlage eines bestimmten theoretischen Modells erfolgten: Welches sind Ihre Erfahrungen damit? Welche Auswirkungen waren für Sie erkennbar?

.....

.....

.....

.....

Womit begann die Unterrichtsnachbesprechung? Was wurde zuerst besprochen?

Das <i>Einstiegsthema</i> für die Besprechung war ...	immer	oft	ab und zu	nie
... die Befindlichkeit des / der Prakt (wie er / sie sich fühlte usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... das Erreichen der Lernziele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ein Vergleich Präparation – Unterrichtsverlauf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Gelungenes und Nichtgelungenes, Positives und Negatives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... etwas besonders Gelungenes oder Misslungenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eine Zusammenfassung des Lektionsverlaufes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... das Verhalten der Schüler und Schülerinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Themen oder Aspekte, die meistens oder oft *zuerst* besprochen wurden:

.....

.....

.....

Was ist für Sie das Wichtigste am Anfang der Unterrichtsnachbesprechung?

.....

.....

Wer hatte in der Besprechung zuerst das Wort?

- ☐ Zuerst äusserte sich *immer* der Praktikant / die Praktikantin.
- ☐ Zuerst äusserte sich *meistens* der Praktikant / die Praktikantin.
- ☐ Zuerst äusserte sich *immer* ich mich als Prakt'L.
- ☐ Zuerst äusserte sich *meistens* ich mich als Prakt'L.

Was ist hinsichtlich des Verlaufs der Unterrichtsnachbesprechung wichtig? Worauf sollte man dabei besonders achten?

.....

.....

Gesprächsrückblick : Führten Sie mit dem / der Prakt ein rückblickendes "Gespräch über dieses Gespräch" (= Metakommunikation), wo Sie sich z.B. darüber unterhielten, wie die Unterrichtsnachbesprechung verlief?

- ☐ Oft
- ☐ Ab und zu
- ☐ Selten
- ☐ Nie

INHALTE DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNGEN**Was wurde im Verlaufe der Unterrichtsnachbesprechungen thematisiert?**

	immer	meistens	oft	ab und zu	selten	nie
Wie es dem Praktikanten / der Praktikantin ergangen war	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Erreichen der Lernziele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die ganze Lektion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausgewählte Lehr-/Lernsituationen aus der Lektion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abweichungen von der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwachstellen und Probleme der Lektion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gutes und Gelungenes in der Lektion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fehler im Verhalten des/der Prakt als Lehrperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stärken und Positives im Verhalten als Lehrperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktisch-methodische oder pädagogische Alternativen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Verhalten von Schülerinnen / Schülern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Inhalte und Themen, die meistens oder oft besprochen wurden:

.....

.....

Gab es grundsätzlich Dinge, von denen Sie eigentlich erwartet hätten, dass Sie sie zur Sprache bringen könnten, die aber in diesem Praktikum *nicht* angesprochen werden konnten?

- ☐ Nein
- ☐ Ja, nämlich:

.....

.....

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:**In den Unterrichtsnachbesprechungen...**

	immer	meistens	oft	ab und zu	selten	nie
... bestimmte ich als Prakt'L die Dinge, die wir besprachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bestimmte der/die Prakt die Dinge, die wir besprachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bestimmten der/die Prakt und ich gemeinsam die Themen und Inhalte der Besprechung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zogen wir die schriftliche Unterrichtsvorbereitung als Besprechungsgrundlage bei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... analysierten und diskutierten wir bestimmte Situationen oder Probleme der Lektion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... erhielt der/die Prakt praktische Hinweise, Tipps und Anregungen von mir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... kam der/die Prakt (nach meiner Einschätzung) zu grundsätzlichen Erkenntnissen und Einsichten über das Unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In den berufsbildenden, erziehungswissenschaftlichen Fächern (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Pädagogik, Psychologie u.a.) wird den Praktikantinnen und Praktikanten ein berufsspezifisches theoretisches Wissen vermittelt. Welche Bedeutung spielte dieses Wissen in der Unterrichtsnachbesprechung?

Das in diesem Fach (*) in der Ausbildung vermittelte Wissen war in den Unterrichtsnachbesprechungen ...

* Bitte markieren Sie nur diejenigen Fachdidaktiken, die in diesem Praktikum von Bedeutung waren; die Bezeichnungen gelten ggf. sinngemäss

	sehr wichtig	wichtig	eher nicht wichtig	nicht wichtig
Pädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psychologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine Didaktik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Fremdsprachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik "Mensch und Natur" (Bio, Gs, Geog u.a.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Zeichnen / Bildnerisches Gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Singen / Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Turnen / Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes berufsspezifisches Fach:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	immer	oft	ab und zu	nie
Wenn der/die Prakt einen Bezug zwischen der Theorie und der Lektion sah, thematisierte er/sie das in der Besprechung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich stellte in der Besprechung Bezüge zwischen der Theorie der berufsbildenden Fächer und der Lektion her.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bestimmte Dinge aus der Lektion wurden mit Hilfe einer Theorie der berufsbildenden Fächer analysiert und interpretiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Theorie der berufsbildenden Fächer spielte in den Besprechungen eine bedeutende Rolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe als Prakt'lehrer / Prakt'lehrerin meine eigene Theorie, auf die ich mich in der Besprechung bezog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entspricht *die Häufigkeit* dieser Bezüge und Verbindungen dem, was Sie als optimal bezeichnen würden?

- ☐ Ja
- ☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *häufiger* herstellen
- ☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *weniger häufig* herstellen

Falls es Theorie-Praxis-Bezüge gab: *Wie intensiv und ausführlich* wurde in der Unterrichtsnachbesprechung auf das Wissen aus den berufsbildenden Fächern zurückgegriffen ?

- ☐ Sehr intensiv
- ☐ Intensiv
- ☐ Eher intensiv
- ☐ Nicht so intensiv
- ☐ Nur am Rande

Entspricht die *Intensität und Ausführlichkeit* dieser Bezüge dem, was Sie aus Ihrer Sicht als optimal bezeichnen würden?

- ☐ Ja
- ☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *intensivieren*
- ☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *weniger intensiv* machen

Wie schätzen Sie Ihren persönlichen Informations- und Wissensstand hinsichtlich der Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung in den verschiedenen Fächern ein, welche die Praktikantin / der Praktikant in der Ausbildungsinstitution besucht?

Meine Einschätzung:	sehr gut informiert	gut informiert	einigermassen informiert	mangelhaft informiert	schlecht informiert	überhaupt nicht informiert
Pädagogik	O	O	O	O	O	O
Psychologie	O	O	O	O	O	O
Allgemeine Didaktik	O	O	O	O	O	O
Fachdidaktiken (pauschal)	O	O	O	O	O	O
Anderes Fach:	O	O	O	O	O	O

KOMMUNIKATIONS- UND INTERAKTIONSSSTIL

Geschätzte Sprechanteile bei den Unterrichtsnachbesprechungen:

- ☐ Der Praktikant / die Praktikantin hat sicher mehr gesprochen als ich.
- ☐ Der Praktikant / die Praktikantin hat wohl eher mehr gesprochen als ich.
- ☐ Ich habe sicher mehr gesprochen als die Praktikantin / der Praktikant.
- ☐ Ich habe vermutlich eher mehr gesprochen als die Praktikantin / der Praktikant.
- ☐ Wir haben beide ungefähr gleichviel gesprochen.

[illegible]

Kam es bei der Unterrichtsnachbesprechung zu *schwierigen Situationen* ?

Ja, das kam oft vor

☐

Das gab es ab und zu

☐

Das kam nur selten vor

☐

Nein, das gab es überhaupt nie

☐**Gegebenenfalls: Weshalb gab es schwierige Situationen ?**

.....

.....

.....

Entsprach der Kommunikationsstil bei den Unterrichtsnachbesprechungen Ihren Erwartungen ?

Ja, sehr

☐

Ja, ziemlich

☐

Nein, eher nicht

☐

Nein, sicher nicht

☐**Welches sind Ihre wichtigsten Erwartungen an den Kommunikationsstil zwischen Ihnen und dem Praktikanten / der Praktikantin ?**

.....

.....

.....

LERNVERHALTEN ALS PRAKTIKANTIN / PRAKTIKANT IN DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG**Wie würden Sie das Lernverhalten des / der Prakt in der Unterrichtsnachbesprechungen bezeichnen?**

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
--	------------	-----------------	-------------------	--------------

Der/die Prakt hat selber *Fragen formuliert*.☐☐☐☐Der/die Prakt hat sein *Verhalten im Unterricht begründet*.☐☐☐☐Der/die Prakt hat *kritisch reflektiert*☐☐☐☐Der/die Prakt hat seine *Einsichten und Erkenntnisse ausdrücklich formuliert*.☐☐☐☐Der/die Prakt hat seine *Meinungen und Auffassungen zum Ausdruck gebracht*.☐☐☐☐**Weitere Bezeichnungen und Hinweise zum Lernverhalten des / der Prakt in der Unterrichtsnachbesprechung:**

.....

.....

.....

Wie *aktiv oder passiv* verhielt sich die/der Prakt während der Unterrichtsnachbesprechungen ?

- ☐ Sie / Er verhielt sich *sehr aktiv-mitdiskutierend*.
- ☐ Sie / Er verhielt sich *aktiv-mitdiskutierend*.
- ☐ Sie / Er verhielt sich *eher aktiv-mitdiskutierend*.
- ☐ Sie / Er verhielt sich *eher passiv-zuhörend*.
- ☐ Sie / Er verhielt sich *passiv-zuhörend*.
- ☐ Sie / Er verhielt sich *sehr passiv-zuhörend*.

Beurteilen Sie die Unterrichtsnachbesprechungen für diese / diesen Prakt als Lernsituation ?

Ja, zweifellos

Ja

Eher ja

Eher nein

Nein

Nein, bestimmt nicht

☐☐☐☐☐☐→ **Ja, zweifellos / Ja / Eher ja :**Wie hat die/der Prakt gelernt? Was das Lernen *begünstigt*? Woran erkennen Sie, dass die/der Prakt gelernt hat?

.....

.....

.....

→ **Nein, bestimmt nicht / Nein / Eher nein :**Weshalb hat die/der Prakt nicht oder eher nicht lernen können? Was war *ungünstig*?

Woran erkennen Sie, dass sie/er nicht lernen konnte?

.....

.....

.....

Welche Ihrer Verhaltensweisen als Prakt'L haben sich nach Ihrer Einschätzung als *lernfördernd* erwiesen?

.....

.....

.....

Welche Ihrer Verhaltensweisen als Prakt'L haben sich nach Ihrer Einschätzung als *lernhemmend* oder *lernverhindernd* erwiesen?

.....

.....

.....

BEDEUTUNG DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG**Haben Sie mit der Praktikantin / dem Praktikanten darüber gesprochen, welche *grundsätzliche Bedeutung* die Unterrichtsnachbesprechung für deren / dessen Ausbildung hat?**

Ja, eingehend

Ja, einigermaßen

Ja, eher kurz

Nur am Rande

Überhaupt nicht

☐☐☐☐☐**Welche Bedeutung messen Sie der Unterrichtsnachbesprechung im Lehrpraktikum generell bei?**

- ☐ Sehr hohe Bedeutung
- ☐ Hohe Bedeutung
- ☐ Eher hohe Bedeutung
- ☐ Eher geringe Bedeutung
- ☐ Geringe Bedeutung
- ☐ Sehr geringe Bedeutung

Bitte erläutern Sie Ihre Einschätzung zur Bedeutung der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

.....

Bitte beurteilen Sie die folgenden grundsätzlichen Aussagen :

- In der Praktikumslektion lernt der Praktikant / die Praktikantin soviel,
dass die *Nachbesprechung dieser Lektion überflüssig* ist.
- Die *Praktikumslektion an sich* ist wichtiger als die Nachbesprechung
dieser Lektion.
- Die Praktikumslektion und die Nachbesprechung dieser Lektion sind
gleich wichtig.
- In der *Nachbesprechung der Lektion* lernt die Praktikantin /
der Praktikant *mehr* als in der Praktikumslektion selbst.
- Ohne die Nachbesprechung der Lektion* ist die Praktikumslektion
selbst *bedeutungslos*.

zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
------------	--------------------	----------------------	--------------

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Die Unterrichtsnachbesprechung ist meines Erachtens...

- ... eine möglichst umfassende Rückmeldung zur ganzen Lektion
- ... Rückmeldung über Negatives in der Lektion
- ... Rückmeldung über Positives in der Lektion
- ... Unterstützung für das Lehrerverhalten des / der Prakt
- ... Erkenntnisse und Einsichten zum Lehrerverhalten des/der Prakt
- ... Vertiefung und Konkretisierung des theoretischen Wissens
- ... eine didaktische, methodische und pädagogische Diskussion
- ... die Bewältigung von Problemen aus der Lektion
- ... Anregungen und Tipps aus der Praxis
- ... Verbindung von Praxis und Theorie, resp. Theorie und Praxis
- ... Analyse von ausgewählten Aspekten der Lektion

zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
------------	--------------------	----------------------	--------------

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Weitere für Sie wichtige Bedeutungen der Unterrichtsnachbesprechung :

.....

.....

.....

.....

Was ist Ihres Erachtens *das Allerwichtigste* bei der Unterrichtsnachbesprechung?

Worauf würden Sie bei einer Unterrichtsnachbesprechung auf keinen Fall verzichten wollen?

.....

.....

.....

.....

FUNKTIONEN DES PRAKTIKUMSLEHRERS / DER PRAKTIKUMSLEHRERIN

Welche Funktion(en)* haben Sie als Prakt'L in den Unterrichtsnachbesprechungen?

Ich sah und sehe mich in der Funktion als...

Lehrer, der dem Praktikanten / der Praktikantin die Klasse zur Verfügung stellt, ohne selbst etwas beizutragen

zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
------------	-----------------	-------------------	--------------

☐ ☐ ☐ ☐

Kollege, der aus seiner Routine heraus und von seinem Erfahrungsvorsprung her Hinweise macht und Tipps gibt

☐ ☐ ☐ ☐

Vorbild, das sein berufliches Wissen und Können zeigt und weitergibt; ein "Lehrmeister" im alten, positiven Sinn des Wortes

☐ ☐ ☐ ☐

Beurteiler, der dem Praktikanten / der Praktikantin sagt, was er / sie richtig und falsch gemacht hat

☐ ☐ ☐ ☐

Supervisor, der die Praktikantin / den Praktikanten dazu anleitet, die eigenen Erfahrungen zu formulieren und zu reflektieren

☐ ☐ ☐ ☐

Fachmann, der zum Nachdenken und Diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft

☐ ☐ ☐ ☐

Coach, der die Praktikantin / den Praktikanten in ihrem / seinem Handeln und Reflektieren persönlich berätet und begleitet

☐ ☐ ☐ ☐

* Die Funktionsbezeichnungen werden geschlechtsneutral verstanden und dementsprechend formuliert.

Ergänzende Hinweise zur Funktion / zu den Funktionen als Prakt'L:

.....

.....

.....

.....

UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNGEN MIT ANDERN PERSONEN

Gab es während dieses Lehrpraktikums (ausserhalb der Lehrprobe / Prüfungslektion o.ä.) auch noch Unterrichtsnachbesprechungen mit andern Personen als mit Ihnen?

☐ Nein, die Unterrichtsnachbesprechungen fanden ausschliesslich mit mir statt.

☐ Ja, es gab zusätzlich Unterrichtsnachbesprechungen

☐ mit einem/einer weiteren Prakt'L

☐ mit dem Dozenten/Lehrer, resp. mit der Dozentin/Lehrerin der Allgemeinen Didaktik

☐ mit dem Dozenten/Lehrer, resp. mit der Dozentin/Lehrerin einer Fachdidaktik(en)

☐ mit dem Dozenten/Lehrer, resp. mit der Dozentin/Lehrerin der Pädagogik / Psychologie

☐ mit weiteren Dozenten/Lehrer, resp. Dozentinnen/Lehrerinnen der Ausbildungsinstitution

☐ mit weiteren Personen, nämlich (bitte geben Sie deren Funktion an):

Falls es Besprechungen mit andern Personen gab:

Inwiefern unterschied sich die Besprechung mit andern Personen von derjenigen mit Ihnen?

.....

.....

.....

.....

SUMMA SUMMARUM

Entsprachen die Unterrichtsnachbesprechungen von der gesamten Konzeption her Ihren Erwartungen?

- ☐ Ja, vollumfänglich
☐ Ja, mehrheitlich
☐ Ja, einigermaßen
☐ Nein, eher nicht
☐ Nein, mehrheitlich nicht
☐ Nein, keinesfalls

Falls Nein: Weshalb wurden Ihre Erwartungen nicht erfüllt?

.....

.....

Wie schätzen Sie die Wirksamkeit der Unterrichtsnachbesprechungen für den Praktikanten / die Praktikantin ein ?

Für die Praktikantin / den Praktikanten waren die Unterrichtsnachbesprechungen meines Erachtens ...

- ☐ sehr wirksam
☐ ziemlich wirksam
☐ eher wirksam
☐ eher nicht wirksam
☐ wenig wirksam
☐ überhaupt nicht wirksam

Bitte erläutern, kommentieren und begründen Sie ggf. Ihre Einschätzung:

.....

.....

Wie beurteilen Sie das Verhalten Ihres Praktikanten/Ihrer Praktikantin in den Unterrichtsnachbesprechungen ?

	zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	un-zutreffend
Der/die Prakt war bei den Unterrichtsnachbesprechungen interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der/die Prakt war bei den Unterrichtsnachbesprechungen lernbereit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der/die Prakt hat die Unterrichtsnachbesprechungen optimal ausgenutzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was hätte der Praktikant / die Praktikantin aus Ihrer Sicht anders oder besser machen können ?

.....

.....

Sollte die Unterrichtsnachbesprechung nach Ihren Erfahrungen grundsätzlich verändert oder optimiert werden ?

Unbedingt	Eher ja	Eher nein	Bestimmt nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte begründen Sie Ihre Aussage und beschreiben Sie ggf. kurz, welche Veränderungen Sie wünschen würden:

.....

.....

Ergänzende Bemerkungen, Erfahrungen und Anregungen zu den Unterrichtsnachbesprechungen (bitte ggf. Rückseite benutzen):

.....

.....

*Ich danke Ihnen für Ihr Engagement und für Ihre Mitarbeit !
Bern, im Frühjahr 2001 / Jürg Schüpbach*

3. Begleitbrief zum Fragebogen für die Studierenden



Jürg Schüpbach

LSEB, Lehrer der Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Dozent für Allgemeine Didaktik am Sekundarlehramt der Universität Bern

Fabrikstrasse 2, CH - 3012 Bern / Zägli 52, CH - 3315 Bätterkinden

E-Mail : schuepba@sis.unibe.ch

Bern / Bätterkinden, April 2001

Fragebogen zur Unterrichtsnachbesprechung in den Praktika

Liebe Studierende

Die Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung wird zur Zeit in einigen Kantonen erheblich umgestaltet. Ich möchte mich für eine möglichst gute – theoretische *und* praktische – Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer engagieren. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit untersuche ich einen Bereich, den Sie von Ihrer Ausbildung her kennen: die *Unterrichtsnachbesprechung in den Praktika* (Lehrübungen und Lehrpraktika jedwelcher Art). Ich bitte Sie deshalb, Ihre diesbezüglichen Erfahrungen und Erwartungen im beiliegenden Fragebogen mitzuteilen.

Die Situation: Sie haben eine oder mehrere Lektionen unterrichtet; dann wird dieser Unterricht besprochen. *Was wird dabei wie besprochen? Was war und ist für Sie wichtig, was weniger? Was war oder was wäre für Sie gut?* Bedeutsam ist einerseits, wie es war (Angaben über die von Ihnen erlebte Situation) und andererseits, wie Sie diese Erfahrungen aus Ihrer Sicht und von Ihren Erwartungen als künftige Lehrerin / künftiger Lehrer her beurteilen und kommentieren. Ich hoffe, mit der Arbeit einen konstruktiven Beitrag zur Diskussion um die berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu leisten und bin Ihnen sehr dankbar, wenn Sie dieses Anliegen unterstützen.

Bitte wählen Sie für die Beantwortung der Fragen dasjenige Praktikum aus, das Sie *zuletzt* gemacht haben. Sollten mehrere Lehrpersonen als Praktikumslehrer/-lehrerin (im Fragebogen abgekürzt mit Prakt'L) mitgeholfen haben, wählen Sie bei den entsprechenden Fragen bitte diejenige Person aus, mit der Sie am meisten zu tun hatten.

Aus technischen Gründen ist es wichtig, die jeweils zutreffenden Antworten nicht anzukreuzen, sondern das zutreffende Feld schwarz auszufüllen: ○ → ● .

Bitte Zutreffendes unbedingt so → ● ← markieren !

Im Fragebogen sind *leere Zeilen* für Ihre individuellen Ergänzungen, Begründungen und Kommentare vorgesehen. *Bitte machen Sie davon Gebrauch; neben den vorformulierten Fragen sind die persönlichen Aussagen sehr bedeutsam!*

Die Befragung erfolgt selbstverständlich und in jedem Fall datengeschützt. Wenn die Fragebogen ausgewertet sind und die Arbeit fertiggestellt sein wird, sollen die wichtigsten Ergebnisse publiziert werden. Falls Sie persönlich daran interessiert sind, setzen Sie sich bitte direkt mit mir in Verbindung.

Für Ihren Beitrag danke ich Ihnen ganz herzlich.

4. Fragebogen für die Studierenden

Fragebogen für Lehrerstudierende (Praktikantinnen und Praktikanten) zur Unterrichtsnachbesprechung im Lehrpraktikum

FRAGEN ZUR PERSON

Alter	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	älter als 30; Jahre
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geschlecht	männlich	weiblich	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Ausbildungsinstitution:

In welcher Institution sind Sie in der Lehrerinnen- / Lehrerausbildung ?

Bitte geben Sie die *genaue Bezeichnung und den Ort* des Ausbildungsinstituts, des Seminars usw. an:

.....

.....

Gegebenenfalls: Nähere Bezeichnung der Klasse / Klassenreihe oder Lerngruppe in der Ausbildungsinstitution, bei der Sie als Praktikumslehrer / Praktikumslehrerin tätig sind (sofern bekannt):

.....

.....

Ich war zur Zeit dieses Praktikums im folgenden Ausbildungsjahr (in der jetzigen Institution):

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Ausbildungsjahr
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Wieviele Lehrpraktika (Übungsschule, Praktika) haben Sie vorher bereits gemacht?

Ich habe vor diesem Praktikum im Rahmen meiner Ausbildung ...

null	1	2	3	4	5	6	mehr als 6, nämlich (Anzahl) Lehrpraktika gemacht.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ALLGEMEINES ZUM LEHRPRAKTIKUM

Altersstufe der Praktikumsklasse(n) :

- ☐ Unterstufe (1.-3. Schuljahr)
- ☐ Mittelstufe (4.-6. Schuljahr)
- ☐ Oberstufe (7.-10. Schuljahr)
- ☐ andere, nämlich:

Schultyp der Praktikumsklasse(n) :

- ☐ Primarschule
- ☐ Realschule
- ☐ Sekundarschule / Bezirksschule
- ☐ gemischt (mehrere Niveaus)
- ☐ Kleinklasse(n) / Spezialklasse(n), nämlich
- ☐ andere, nämlich

Welche Fächer haben Sie im Lehrpraktikum unterrichtet?

Deutsch	Fremd- sprachen	Mathematik	Natur - Mensch - Mitwelt u.ä.	Bildnerisches Gestalten	Werken	Singen, Musik	Sport	andere
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Praktikumslehrer/ -lehrerin (Prakt'L):

Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐

(Geschätztes) Alter des/ der Prakt'L :

20 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	über 55 Jahre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Form des Lehrpraktikums:

- ☐ Lehrübungsstunden (z.B. Übungsschule u.ä.)
☐ Einführungspraktikum o.ä. (zu Beginn der Ausbildung)
☐ Schlusspraktikum (am Schluss der Ausbildung)
☐ Zwischenpraktikum (weder Einführungs- noch Schlusspraktikum)
☐ Fachpraktikum (es wurde nur *ein* bestimmtes Fach unterrichtet)
☐ Anderes Praktikum, nämlich:

Anzahl Praktikumslektionen: Das Lehrpraktikum umfasste insgesamt ...

1 bis 4	5 bis 10	11 bis 20	21 bis 40	41 bis 60	61 bis 80	81 bis 100	über 100	Praktikumslektionen
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Beurteilung und Bewertung des Praktikums durch Sie als Praktikumslehrer / Praktikumslehrerin :

In welcher Form wurde der Praktikant / die Praktikantin in diesem Praktikum von Ihnen beurteilt?

(Bitte markieren Sie ggf. *alle für dieses Praktikum zutreffenden Formen!*)

- ☐ Mündliche Beurteilung
☐ Schriftlicher Bericht *ohne* Bewertung
☐ Schriftlicher Bericht *mit* Bewertung (Note oder verbale Bewertung, z.B. "bestanden" oder "nicht bestanden")
☐ Bewertung mit Note oder einer notenähnlich qualifizierenden Form (z.B. "sehr gut - gut - genügend") *ohne schriftlichen Bericht*
☐ Andere Form, nämlich :

ALLGEMEINES ZUM VERHÄLTNIS ZWISCHEN IHNEN UND IHREM PRAKTIKUMSLEHRER / IHRER PRAKTIKUMSLEHRERIN**Wie beurteilen Sie das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen Ihnen und diesem Prakt'L?**

hervorragend	sehr gut	gut	ziemlich gut	mittelmässig	nicht so gut	ziemlich schlecht	schlecht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mein / meine Prakt'L war mir gegenüber...

	allzu sehr	sehr	eher	optimal	eher	sehr	allzu sehr	
offen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	verschlossen
vertrauensvoll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	misstrauisch
fordernd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gleichgültig
kritisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	unkritisch
positiv eingestellt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	negativ eingestellt

Weitere Charakterisierungen und Hinweise zum Verhältnis zwischen Ihnen und diesem / dieser Prakt'L :

.....

.....

Haben Sie *neben den Unterrichtsnachbesprechungen* mit Ihrer / Ihrem Prakt'L auch über andere Themen gesprochen?

	häufig	ab und zu	selten	nie
Allgemeines über den Unterrichtsstoff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeines über die Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeines über den Lehrerberuf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrerkollegium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausserschulische Themen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Privates und Persönliches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ergänzungen und Erfahrungen zu Gesprächen und Gesprächsthemen neben der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	sehr zutreffend	eher zutreffend	eher unzutref- fend	sehr unzutreffend
Mir war es im Umgang mit meinem / meiner Prakt'L sehr wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
So wünschte ich mir eine künftige Kollegin / einen künftigen Kollegen!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte mich auf diesen / diese Prakt'L verlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde für diesen / diese Prakt gerne als Stellvertreter / Stellvertreterin arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte den Eindruck, dass der/die Prakt'L gerne mit mir zusammen arbeitete.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANZAHL BESPROCHENE PRAKTIKUMSLEKTIONEN

Wieviele Praktikumslektionen wurden nachträglich besprochen?

- ☐ alle / 100 %
- ☐ 90 - 100 %
- ☐ 80 - 90 %
- ☐ 70 - 80 %
- ☐ 60 - 70 %
- ☐ 50 - 60 %
- ☐ 40 - 50 %
- ☐ 30 - 40 %
- ☐ 20 - 30 %
- ☐ 10 - 20 %
- ☐ max. 10 %
- ☐ keine

Entspricht diese Häufigkeit dem, was Sie von Ihrer Erfahrung her als optimal bezeichnen würden?

- ☐ Ja
- ☐ Nein, ich möchte eigentlich *eher mehr* Besprechungen
- ☐ Nein, ich möchte *deutlich mehr* Besprechungen
- ☐ Nein, ich möchte eigentlich *eher weniger* Besprechungen
- ☐ Nein, ich möchte *deutlich weniger* Besprechungen

Bemerkungen, Erfahrungen und Ergänzungen zur Anzahl der besprochenen Lektionen :

.....

.....

Hinweise zur Dauer der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

BESPRECHUNGSRAUM**Wo fanden in der Regel die Unterrichtsnachbesprechungen statt?**

- ☐ Im Unterrichtsraum
- ☐ Im Lehrerinnen- / Lehrerzimmer
- ☐ In einem Besprechungszimmer oder ähnlichem
- ☐ Ausserhalb des Schulhauses, nämlich :
-

BEOBACHTUNGSPUNKTE, ZIELE, NOTIZEN, KONSEQUENZEN AUS DEN LEKTIONEN**Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen ein:**

immer	meistens	oft	ab und zu	selten	nie
-------	----------	-----	-----------	--------	-----

Beobachtungspunkte, Ziele:

Vor der Lektion wurden *Beobachtungspunkte* vereinbart.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nach der Lektion, aber vor der Unterrichtsbesprechung wurden *inhaltliche Schwerpunkte für die Besprechung* vereinbart.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Vor der Unterrichtsbesprechung wurden Vereinbarungen über die *Art und Weise der Durchführung* (z.B. Verlauf, Dauer) getroffen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Vor den Unterrichtsnachbesprechungen wurde ausdrücklich das *konkrete Ziel der Besprechung* vereinbart.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Protokoll, Notizen:

Der / die Prakt'L schrieb während der Lektion ein fortlaufendes, *ausführliches Beobachtungsprotokoll*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der / die Prakt'L machte während der Lektion *einige Notizen*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der / die Prakt'L schrieb seinen Kommentar direkt auf meine schriftliche Lektionspräparation.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich konnte das Beobachtungsprotokoll oder die Notizen des/der Prakt'L *einsehen*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich erhielt das *Original oder eine Kopie* des Beobachtungsprotokolls oder der Notizen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich machte während der Unterrichtsnachbesprechung *Notizen*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich machte während der Unterrichtsnachbesprechung *Notizen*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Zusammenfassung, Konsequenzen:

Am Schluss der Besprechung machte *der/die Prakt'L* eine *mündliche Zusammenfassung der Unterrichtsbesprechung*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Am Schluss der Besprechung machte *ich selbst* eine *mündliche Zusammenfassung der Unterrichtsbesprechung*.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich formulierte *Konsequenzen* für die nächste(n) Praktikums-
lektion(en).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der/die Prakt'L formulierte *Konsequenzen* für die nächste(n)
Praktikumslektion(en).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wir *formulierten gemeinsam* Konsequenzen für die nächste(n)
Praktikumslektion(en).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich machte *nachträglich* eine *schriftliche Zusammenfassung*
der Unterrichtsnachbesprechung.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Schätzen Sie es grundsätzlich, wenn Ihnen der / die Prakt'L die Notizen oder das Beobachtungsprotokoll aushändigt?

- ☐ Ja, unbedingt
- ☐ Ja
- ☐ Eher ja
- ☐ Eher nein
- ☐ Nein
- ☐ Nein, sicher nicht

Erläuterungen, Erfahrungen und Hinweise zu den Notizen:

.....

.....

.....

.....

GRUNDMUSTER, VERLAUF

Verliefen die Unterrichtsnachbesprechungen jeweils nach einem bestimmten Grundmuster oder Schema?

- ☐ *Nein*, es gab kein Grundmuster; die Besprechung verlief jedesmal anders
- ☐ *Ja*, es gab ein (oder mehrere) Besprechungsmuster.

Falls es ein Besprechungsmuster gibt: Wie sieht dieses Grundmuster aus?

.....

.....

.....

.....

.....

Wurden die Unterrichtsnachbesprechungen auf der Grundlage eines bestimmten theoretischen Modells durchgeführt (z.B. nach GORDON, SCHULZ VON THUN, RUTH COHN o.a.) ?

- ☐ *Nein*, die Unterrichtsnachbesprechungen erfolgten *nicht* nach einem bestimmten Gesprächsmodell.
- ☐ *Nein*, die Unterrichtsnachbesprechungen erfolgten *vermutlich nicht* nach einem bestimmten Gesprächsmodell.
- ☐ *Ja*, die Unterrichtsnachbesprechungen erfolgten auf der Basis eines bestimmten theoretischen Modells, nämlich :

.....

(Bitte bezeichnen Sie das Modell möglichst genau!)

Falls die Unterrichtsnachbesprechungen auf der Grundlage eines bestimmten theoretischen Modells erfolgten: Welches sind Ihre Erfahrungen damit? Welche Auswirkungen waren für Sie erkennbar?

.....

.....

.....

.....

.....

- ☐ *Ich weiss nicht*, ob die Unterrichtsnachbesprechungen nach einem bestimmten theoretischen Gesprächsmodell erfolgten.

Womit begann die Unterrichtsnachbesprechung? Was wurde zuerst besprochen?

Das <i>Einstiegsthema</i> für die Besprechung war ...	immer	oft	ab und zu	nie
... meine Befindlichkeit (wie ich mich fühlte usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... das Erreichen der Lernziele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ein Vergleich Präparation – Unterrichtsverlauf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Gelungenes und Nichtgelungenes, Positives und Negatives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... etwas besonders Gelungenes oder Misslungenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eine Zusammenfassung des Lektionsverlaufes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... das Verhalten der Schüler und Schülerinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Themen oder Aspekte, die meistens oder oft *zuerst* besprochen wurden:

.....

.....

**Was ist für Sie *das Wichtigste am Anfang* der Unterrichtsnachbesprechung?
Was möchten Sie *zuerst* hören oder sagen oder besprechen?**

.....

.....

Wer hatte in der Besprechung *zuerst* das Wort?

- ☐ Zuerst äusserte *immer ich mich als Praktikantin / Praktikant*.
- ☐ Zuerst äusserte *meistens ich mich als Praktikantin / Praktikant*.
- ☐ Zuerst äusserte sich *immer der / die Prakt'L*.
- ☐ Zuerst äusserte sich *meistens der / die Prakt'L*.

Was ist *hinsichtlich des Verlaufs* der Unterrichtsnachbesprechung wichtig? Worauf sollte man dabei besonders achten?

.....

.....

**Gesprächsrückblick : Führten Sie mit dem / der Prakt ein rückblickendes "Gespräch über dieses Gespräch"
(= Metakommunikation), wo Sie sich z.B. darüber unterhielten, wie die Unterrichtsnachbesprechung verlief?**

- ☐ Oft
- ☐ Ab und zu
- ☐ Selten
- ☐ Nie

INHALTE DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNGEN

Bitte beschreiben Sie kurz einige *Beispiele von Dingen* über das Unterrichten, die Sie in den Unterrichtsnachbesprechungen gelernt haben :

.....

.....

.....

.....

In den berufsbildenden, erziehungswissenschaftlichen Fächern (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Pädagogik, Psychologie u.a.) wird ein berufsspezifisches theoretisches Wissen vermittelt.
Welche Bedeutung spielte dieses Wissen in der Unterrichtsnachbesprechung?

Das in diesem Fach (*) in der Ausbildung vermittelte Wissen war in den Unterrichtsnachbesprechungen ...

* Bitte markieren Sie nur diejenigen Fachdidaktiken, die in diesem Praktikum von Bedeutung waren; die Bezeichnungen gelten ggf. sinngemäss

	sehr wichtig	wichtig	eher nicht wichtig	nicht wichtig
Pädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psychologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine Didaktik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Fremdsprachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik "Mensch und Natur" (Bio, Gs, Geog u.a.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Zeichnen / Bildnerisches Gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Singen / Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik Turnen / Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes berufsspezifisches Fach:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	immer	oft	ab und zu	nie
Wenn ich einen Bezug zwischen der Theorie und der Lektion sah, thematisierte ich das in der Besprechung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der / die Prakt'L stellte in der Besprechung Bezüge zwischen der Theorie der berufsbildenden Fächer und der Lektion her.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bestimmte Dinge aus der Lektion wurden mit Hilfe einer Theorie der berufsbildenden Fächer analysiert und interpretiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Theorie der berufsbildenden Fächer spielte in den Besprechungen eine bedeutende Rolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der / die Prakt'L hatte seine eigene Theorie, auf die er / sie sich in der Besprechung bezog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entspricht die **Häufigkeit** dieser Bezüge und Verbindungen dem, was Sie als optimal bezeichnen würden?

- ☐ Ja
☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *häufiger* herstellen
☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *weniger häufig* herstellen

Falls es Theorie-Praxis-Bezüge gab: **Wie intensiv und ausführlich** wurde in der Unterrichtsnachbesprechung auf das Wissen aus den berufsbildenden Fächern zurückgegriffen?

- ☐ Sehr intensiv
☐ Intensiv
☐ Eher intensiv
☐ Nicht so intensiv
☐ Nur am Rande

Entspricht die **Intensität und Ausführlichkeit** dieser Bezüge dem, was Sie aus Ihrer Sicht als optimal bezeichnen würden?

- ☐ Ja
☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *intensivieren*
☐ Nein, ich möchte diese Bezüge *weniger intensiv* machen

Wie schätzen Sie den **Informations- und Wissensstand** Ihres / Ihrer Prakt'L hinsichtlich der **Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung** in den verschiedenen Fächern ein, welche Sie in der Ausbildungsinstitution besuchen?

Einschätzung:	sehr gut informiert	gut informiert	einigermassen informiert	mangelhaft informiert	schlecht informiert	überhaupt nicht informiert
Pädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psychologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine Didaktik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktiken (pauschal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderes Fach:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KOMMUNIKATIONS- UND INTERAKTIONSSTIL

Die Aussagen des / der Prakt'L waren ...	aus-schliesslich	grössten-teils	mehr-heitlich	zu einem kleineren Teil	selten mal	nie
persönliche Meinungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eigene Erfahrungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
seine / ihre subjektiven Interpretationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sachliche Analysen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beobachtungen, Fakten, Zitate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impulse zum Nachdenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
echte Fragen, Formulierung von Problemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
didaktische Fragen, Lehrerfragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kam es bei der Unterrichtsnachbesprechung zu **schwierigen Situationen**?

Ja, das kam oft vor ☐ Das gab es ab und zu ☐ Das kam nur selten vor ☐ Nein, das gab es überhaupt nie ☐

Gegebenenfalls: Weshalb gab es schwierige Situationen ?

.....

.....

.....

Entsprach der Kommunikationsstil bei den Unterrichtsnachbesprechungen Ihren Erwartungen?

Ja, sehr ☐ Ja, ziemlich ☐ Nein, eher nicht ☐ Nein, sicher nicht ☐

Welches sind Ihre wichtigsten Erwartungen an den Kommunikationsstil zwischen Ihnen und dem / der Prakt'L ?

.....

.....

.....

.....

LERNVERHALTEN ALS PRAKTIKANTIN / PRAKTIKANT IN DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG

Mit welchen Begriffen würden Sie Ihr Lernverhalten in der Unterrichtsnachbesprechungen bezeichnen?

Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
Ich habe selber <i>Fragen formuliert</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe hat mein <i>Verhalten im Unterricht begründet</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe <i>kritisch reflektiert</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe meine <i>Einsichten und Erkenntnisse ausdrücklich formuliert</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe meine <i>Meinungen und Auffassungen zum Ausdruck gebracht</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Bezeichnungen und Hinweise zum Lernverhalten des / der Prakt in der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

Wie **aktiv oder passiv** verhielt sich die/der Prakt während der Unterrichtsnachbesprechungen ?

- ☐ Ich habe mich *sehr aktiv-mitdiskutierend* verhalten.
- ☐ Ich habe mich *aktiv-mitdiskutierend* verhalten.
- ☐ Ich habe mich *eher aktiv-mitdiskutierend* verhalten.
- ☐ Ich habe mich *eher passiv-zuhörend* verhalten.
- ☐ Ich habe mich *passiv-zuhörend* verhalten.
- ☐ Ich habe mich *sehr passiv-zuhörend* verhalten.

Haben Sie die Unterrichtsnachbesprechungen als **Lernsituation** erfahren ?

Ja, zweifellos
☐

Ja
☐

Eher ja
☐

Eher nein
☐

Nein
☐

Nein, bestimmt nicht
☐

→ **Ja, zweifellos / Ja / Eher ja :**

Wie hat die/der Prakt gelernt? Was das Lernen *begünstigt*? *Woran erkennen Sie*, dass die/der Prakt gelernt hat?

.....

.....

.....

→ **Nein, bestimmt nicht / Nein / Eher nein :**

Weshalb hat die/der Prakt nicht oder eher nicht lernen können? Was war *ungünstig*?
Woran erkennen Sie, dass sie/er nicht lernen konnte?

.....

.....

.....

Welche Verhaltensweisen des / der Prakt'L haben sich nach Ihrer Einschätzung als **lernfördernd** erwiesen ?

.....

.....

.....

Welche Verhaltensweisen des / der Prakt'L haben sich nach Ihrer Einschätzung als **lernhemmend oder lernverhindernd** erwiesen ?

.....

.....

.....

BEDEUTUNG DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG

Haben Sie mit dem / der Prakt'L darüber gesprochen, welche *grundsätzliche Bedeutung* die Unterrichtsnachbesprechung für Sie und Ihre Ausbildung hat?

Ja, eingehend ☐ Ja, einigermaßen ☐ Ja, eher kurz ☐ Nur am Rande ☐ Überhaupt nicht ☐

Welche Bedeutung messen Sie der Unterrichtsnachbesprechung im Lehrpraktikum generell bei?

- ☐ Sehr hohe Bedeutung
☐ Hohe Bedeutung
☐ Eher hohe Bedeutung
☐ Eher geringe Bedeutung
☐ Geringe Bedeutung
☐ Sehr geringe Bedeutung

Bitte erläutern Sie Ihre Einschätzung zur Bedeutung der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

Bitte beurteilen Sie die folgenden grundsätzlichen Aussagen:

In der Praktikumslektion lernt der Praktikant / die Praktikantin soviel, dass die *Nachbesprechung dieser Lektion überflüssig* ist.

zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
------------	-----------------	-------------------	--------------

☐ ☐ ☐ ☐

Die *Praktikumslektion an sich* ist wichtiger als die Nachbesprechung dieser Lektion.

☐ ☐ ☐ ☐

Die Praktikumslektion und die Nachbesprechung dieser Lektion sind *gleich wichtig*.

☐ ☐ ☐ ☐

In der *Nachbesprechung der Lektion* lernt die Praktikantin / der Praktikant *mehr* als in der Praktikumslektion selbst.

☐ ☐ ☐ ☐

Ohne die *Nachbesprechung der Lektion* ist die Praktikumslektion selbst *bedeutungslos*.

☐ ☐ ☐ ☐

Die Unterrichtsnachbesprechung ist meines Erachtens...

zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
------------	-----------------	-------------------	--------------

... eine möglichst umfassende Rückmeldung zur ganzen Lektion

☐ ☐ ☐ ☐

... Rückmeldung über Negatives in der Lektion

☐ ☐ ☐ ☐

... Rückmeldung über Positives in der Lektion

☐ ☐ ☐ ☐

... Unterstützung für das Lehrerverhalten des / der Prakt

☐ ☐ ☐ ☐

... Erkenntnisse und Einsichten zum Lehrerverhalten des/der Prakt

☐ ☐ ☐ ☐

... Vertiefung und Konkretisierung des theoretischen Wissens

☐ ☐ ☐ ☐

... eine didaktische, methodische und pädagogische Diskussion

☐ ☐ ☐ ☐

... die Bewältigung von Problemen aus der Lektion

☐ ☐ ☐ ☐

... Anregungen und Tipps aus der Praxis

☐ ☐ ☐ ☐

... Verbindung von Praxis und Theorie, resp. Theorie und Praxis

☐ ☐ ☐ ☐

... Analyse von ausgewählten Aspekten der Lektion

☐ ☐ ☐ ☐

Weitere für Sie wichtige Bedeutungen der Unterrichtsnachbesprechung:

.....

.....

**Was ist Ihres Erachtens *das Allerwichtigste* bei der Unterrichtsnachbesprechung?
Worauf würden Sie bei einer Unterrichtsnachbesprechung auf keinen Fall verzichten wollen?**

.....

.....

.....

FUNKTIONEN DES PRAKTIKUMSLEHRERS / DER PRAKTIKUMSLEHRERIN

**Welche Funktion(en)* übt Ihr / Ihre Prakt'L in diesem Praktikum
tatsächlich und konkret aus?**

	zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
Lehrer, der dem Praktikanten / der Praktikantin die Klasse zur Verfügung stellt, ohne selbst etwas beizutragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollege, der aus seiner Routine heraus und von seinem Erfahrungsvorsprung her Hinweise macht und Tipps gibt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorbild, das sein berufliches Wissen und Können zeigt und weitergibt; ein "Lehrmeister" im alten, positiven Sinn des Wortes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beurteiler, der dem Praktikanten / der Praktikantin sagt, was er / sie richtig und falsch gemacht hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisor, der die Praktikantin / den Praktikanten dazu anleitet, die eigenen Erfahrungen zu formulieren und zu reflektieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachmann, der zum Nachdenken und Diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coach, der die Praktikantin / den Praktikanten in ihrem / seinem Handeln und Reflektieren persönlich berätet und begleitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Die Funktionsbezeichnungen werden *geschlechtsneutral* verstanden und dementsprechend formuliert.

Ergänzende Hinweise dazu, welche Funktionen der / die Prakt'L tatsächlich hatte und wie er / sie diese Funktion ausübte:

.....

.....

.....

**Welche Funktion(en)* würden Sie *eigentlich* von einem / einer
Prakt'L ganz allgemein und grundsätzlich erwarten?**

	zutreffend	eher zutreffend	eher unzutreffend	unzutreffend
Lehrer, der dem Praktikanten / der Praktikantin die Klasse zur Verfügung stellt, ohne selbst etwas beizutragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollege, der aus seiner Routine heraus und von seinem Erfahrungsvorsprung her Hinweise macht und Tipps gibt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorbild, das sein berufliches Wissen und Können zeigt und weitergibt; ein "Lehrmeister" im alten, positiven Sinn des Wortes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beurteiler, der dem Praktikanten / der Praktikantin sagt, was er / sie richtig und falsch gemacht hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisor, der die Praktikantin / den Praktikanten dazu anleitet, die eigenen Erfahrungen zu formulieren und zu reflektieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachmann, der zum Nachdenken und Diskutieren anregt und mit inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren hilft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coach, der die Praktikantin / den Praktikanten in ihrem / seinem Handeln und Reflektieren persönlich berätet und begleitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Funktionen, die Sie von einem / einer Prakt'L eigentlich und grundsätzlich erwarten würden:

.....

.....

.....

Weitere Hinweise und Bmerkungen zur Funktion des / der Prakt'L:

.....

.....

.....

UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNGEN MIT ANDERN PERSONEN

Gab es während dieses Lehrpraktikums (ausserhalb der Lehrprobe / Prüfungslektion o.ä.) auch noch Unterrichtsnachbesprechungen mit andern Personen als mit dem / der Prakt'L?

- ☐ *Nein*, die Unterrichtsnachbesprechungen fanden ausschliesslich mit dem / der Prakt'L statt.
- ☐ *Ja*, es gab zusätzlich Unterrichtsnachbesprechungen
 - ☐ mit einem/einer weiteren Prakt'L
 - ☐ mit dem Dozenten/Lehrer, resp. mit der Dozentin/Lehrerin der Allgemeinen Didaktik
 - ☐ mit dem Dozenten/Lehrer, resp. mit der Dozentin/Lehrerin einer Fachdidaktik(en)
 - ☐ mit dem Dozenten/Lehrer, resp. mit der Dozentin/Lehrerin der Pädagogik / Psychologie
 - ☐ mit weiteren Dozenten/Lehrer, resp. Dozentinnen/Lehrerinnen der Ausbildungsinstitution
 - ☐ mit weiteren Personen, nämlich (bitte geben Sie deren *Funktion* an):

Falls es Besprechungen mit andern Personen gab:

Inwiefern *unterschied* sich die Besprechung mit andern Personen von derjenigen mit dem / der Prakt'L?

.....

.....

.....

.....

SUMMA SUMMARUM

Entsprachen die Unterrichtsnachbesprechungen Ihren Erwartungen?

- ☐ Ja, vollumfänglich
- ☐ Ja, mehrheitlich
- ☐ Ja, einigermaßen
- ☐ Nein, eher nicht
- ☐ Nein, mehrheitlich nicht
- ☐ Nein, keinesfalls

Bitte erläutern, kommentieren oder begründen Sie ggf. Ihre Einschätzung :

.....

.....

.....

Wie beurteilen Sie die Wirksamkeit der Unterrichtsnachbesprechungen für Ihre berufliche Tätigkeit ?

Die Unterrichtsnachbesprechungen waren für mich ...

- ☐ sehr wirksam
- ☐ ziemlich wirksam
- ☐ eher wirksam
- ☐ eher nicht wirksam
- ☐ wenig wirksam
- ☐ überhaupt nicht wirksam

Bitte erläutern, kommentieren und begründen Sie ggf. Ihre Einschätzung:

.....

.....

.....

Sollte die Unterrichtsnachbesprechung nach Ihren Erfahrungen grundsätzlich verändert oder optimiert werden ?

Unbedingt

Eher ja

Eher nein

Bestimmt nicht

☐☐☐☐**Bitte begründen Sie Ihre Aussage und beschreiben Sie ggf. kurz, welche Veränderungen Sie wünschen würden:**

.....

.....

.....

.....

**Ergänzende Bemerkungen, Erfahrungen und Anregungen zu den Unterrichtsnachbesprechungen
(bitte ggf. Rückseite benutzen):**

.....

.....

.....

.....

*Ich danke Ihnen für Ihr Engagement und für Ihre Mitarbeit !
Bern, im Frühjahr 2001 / Jürg Schüpbach*

Anhang 2

Transkriptionen der Videoaufnahmen von Unterrichtsnachbesprechungen

Die Videoaufnahmen und deren Transkription werden im Kapitel über die Methoden (Abschnitt 6.2, Seite 110 und Abschnitt 6.3 Seiten 112/113) dargestellt und erläutert. Übersicht zu den auf den nachfolgenden Seiten transkribierten UNB:

UNB	Datum	Dauer	Lehr- praktikum	Stud Studienjahr	Lektion(en)
1	8. 3. 2000	15 min 20 sec	Einführungs- praktikum	Herr M.W., erstes Studienjahr	Deutsch,9. Schuljahr
2	19. 9. 1999	12 min 30 sec	Zwischen- praktikum	Frau C.W., zweites Studienjahr	Deutsch,9. Schuljahr
3	21. 9. 1999	21 min 50 sec	Zwischen- praktikum	Frau S.Z., zweites Studienjahr	Englisch , 8. Schuljahr Französisch, 8. Schuljahr
4	7. 3. 2000	8 min 40 sec	Zwischen- praktikum	Frau P.B., zweites Studienjahr	Deutsch,9. Schuljahr
5	15. 2. 2000	19 min 40 sec	Schluss- praktikum	Herr R.S., viertes Studienjahr	Deutsch,9. Schuljahr
6	1. 2. 2000	31 min 00 sec	Schluss- praktikum	Herr R.W. viertes Studienjahr	Mathematik, 8. Schuljahr Naturkunde, 7. Schuljahr Naturkunde, 8. Schuljahr

Unterrichtsnachbesprechung 1

Praktikumslehrer	Herr S. P.
Student	Herr M. W., Student im ersten Studienjahr
Praktikum	Einführungspraktikum nach dem ersten Semester
Klasse	9. Schuljahr Sekundarschule, Klasse 2c
Datum der Besprechung	Mittwoch, 8. 3. 2000 / 10.15 Uhr
Dauer der Besprechung	15 Minuten 20 Sekunden
Ort der Besprechung	Besprechungszimmer im Schulhaus
Besprochene Lektion	Deutsch, 9.10 - 9.55 Uhr
Lektionsthema	Besprechung des Buches «Die Welle» von Morton Rhue

PL: M., dir ist jetzt sicher ein bisschen wohler; du hast recht gezittert [*«gschlotteret»*] vor dieser Lektion, wie es ja eigentlich normal ist, weil die Situation doch schon eine andere war [*Besuch des Didaktikdozenten*]. Jetzt möchte ich mal fragen: Wie fühlst du dich so nach dieser Lektion? Wie hast das Gefühl, wie ist es gegangen?

S: Also, ich hatte während der Lektion vergessen, dass es eine spezielle Lektion war. Ich habe mich im Grund genommen normal gefühlt wie letzte Woche, also in diesem Sinn war ich dann nicht mehr nervös während des Schule-Gebens, also jetzt fühle ich mich dadurch gut.

PL: Das ist ja erstaunlich, wenn man plötzlich in der Situation drin ist und das ringsum vergisst und das machen kann, was man vorhatte. Das ist eigentlich auch noch eine gute Erfahrung. Wenn wir jetzt auf diese Lektion näher eingehen wollen, wie mit der Präparation, mit den Vorgaben, die wir gemacht habe: Was hast du jetzt für ein Gefühl – ist das so herausgekommen, wie du es dir vorgestellt hast? Oder möchtest du Ergänzungen machen, würdest du etwas anders machen? Aber zuerst mal: Wie ist es dir jetzt ergangen in diesen 45 Minuten?

S: Ich war zuerst mal überrascht, dass alles so durchgeführt werden konnte wie ich es hier geplant hatte auf der schriftlichen Präp; das habe ich so eigentlich noch nie gehabt, es hat immer kleine Sachen gegeben, die nicht so gingen, wie ich es gedacht hatte oder die länger gingen oder wo ich zuviel Zeit einberechnet hatte. Und hier habe ich eigentlich das Gefühl gehabt: Es ist genau, Schritt für Schritt, einfach genau so durchgeführt worden, wie ich es vorgesehen hatte; das überrascht mich noch, das hat mich noch so überrascht. Und ich habe auch nicht gedacht gehabt, dass sie bei der schriftlichen Arbeit zuviel oder zuwenig Zeit gehabt haben. Bei einigen, welche fertig waren, ging ich nachschauen und habe ihnen gesagt, sie sollten es noch ein bisschen ausführen. Und die Resultate – das heisst die Kontrolle am Schluss – waren genau diejenigen, die ich sehen wollte. Ich habe es noch mit meinen Punkten verglichen und festgestellt: Sie waren alle drin.

PL: Du hast jetzt gesagt, es sei das erste Mal, dass das passiert sei. Hast du schon soviel gelernt in den vorangegangenen Lektionen, oder hast du diese Stunde ein bisschen anders angeschaut – im Wissen, dass es schon ein wenig eine «besondere Lektion» sein würde?

S: Also, das... äh, das ist noch eine interessante Frage und noch so schwierig... Nein, ich glaube nicht. Ich glaube, das ist jetzt einfach Zufall. Vor allem gerade mit den Zeiteinheiten, ich glaube nicht, dass ich jetzt aus der Erfahrung von anderthalb Wochen das jetzt einfach plötzlich schon drin habe, dass das jetzt ab heute geht, das glaube ich nicht. Das war ja auch eine von meinen Hauptschwierigkeiten: die Zeit einteilen, oder das Wissen: wieviel Zeit gebe ich ihnen wofür, da war ich noch sehr unsicher. Ich glaube nicht, dass das, dass es heute schon auf Grund der Erfahrung, die ich gemacht habe, geklappt hat. Das ist eher Zufall, würde ich sagen. Ich weiss auch nicht, inwiefern ich mich heute... Klar, habe ich mich heute noch ein bisschen ge-

nauer vorbereitet, aber meine Präp unterscheidet sich, würde ich sagen, inhaltlich gleichwohl nicht sehr stark von andern Lektionen.

PL: Aber ich möchte... Mich hat das eine gute Lektion gedünkt, und ich glaube nicht, dass es eben bloss Zufall ist. Das ist... da stellst du dein Licht ein wenig unter den Scheffel. Wir haben das wirklich zusammen angeschaut. Und diese Geschichte «Die Welle» haben wir bis ans Ende überlegt: Was wollen wir dann schliesslich am Schluss alles haben? Und dann konnten wir ganz sauber aufzeigen: Das und das und das brauche ich, und wir haben dann gewusst: In dieser Lektion schaffen wir genau einen Teil dieser Voraussetzungen. (S *zustimmend*: Mhmm.) Und darum haben wir das klar einrichten können. Und ich glaube nicht, dass das Zufall ist, ich glaube, das zeigt einen Fortschritt, den du machst, von Lektion zu Lektion. Das hat man auch heute morgen gesehen in der ersten Stunde, im Franz[ösisch], wie das viel besser gegangen ist als gestern. [S *nickt zustimmend*.] Wenn wir ein bisschen konkreter in die Stunde hineingehen wollen: Ich habe da als Ausbildungsschwerpunkt für dich ja geschrieben: «Klare Auftragserteilung», darauf achten, und «eine [HP-] Folie vorbereiten und einsetzen». Das haben wir eigentlich als Spezialität hier zusammen angeschaut. Wie sieht du das jetzt? Wie hat das jetzt funktioniert? Das eine ist also die Folie, das andere ist die Auftragserteilung.

S: Also, die Folie hat gut funktioniert, obwohl sie mir den Hellraumprojektor noch schnell zwei Minuten vor Lektionsbeginn wieder herumgeschoben haben und so [*schmunzelt*]; es ist dann trotzdem gut gegangen. Und... die Auftragserteilung... Jaa, das ist noch schwierig zu beantworten... Sie haben gemacht, was ich wollte, sie sind auf die Resultate gekommen, die ich wollte; insofern glaube ich auch, dass meine Aufträge klar erteilt waren. Ich habe ihnen Zeitangaben gegeben und die Form: zu zweit oder alleine. Ich glaube, in diesem Sinn habe ich die Aufträge klar gegeben.

PL: Ja also, wenn wir auf die Folie zu sprechen kommen: Du hast eine Folie gemacht, die gut lesbar war, auch zuhinterst, und du musst nicht fragen, kann man das so ungefähr ein bisschen sehen? Oder was weiss ich. Dann bist du überzeugt: Das ist meine Folie, und diese Folie kann Ramon ganz zuhinterst in der Ecke, am weitesten weg, der kann die lesen. (S *zustimmend*: Mhmm...) Davon musst du überzeugt sein und nicht irgendwie noch ein wenig kokettieren damit... (S: Jaa..., vielleicht braucht der ja eine Brille...) Das ist nicht nötig gewesen, die Folie konnte man gut lesen, du hast viel grösser geschrieben als dann auf dem andern Blatt, das die Schülerinnen und Schüler erhalten haben. Das soll ja das Wesen einer Folie sein, dass man sie zuerst mal lesen kann. Was du wahrscheinlich nicht tun solltest, ist: mit den Fingern und mit der Hand darumherum fahren... [*zeigt Bewegung mit der Hand*] (S: Ja, soll ich mit einem Stift oder was...) Das gibt so diffuse Schatten, die dann nicht so gut erkennbar sind. Da kannst du mit so einem Stift [*nimmt Kugelschreiber in die Hand*], das geht gut, den kannst du hinlegen, und dann sieht man genau, was du willst. Aber die Folie war gut, mit dem Hellraumprojektor bist du gut umgegangen, das hat gut geklappt, wunderbar; also das war sicher sehr gut erfüllt. Nachher die Auftragserteilung: Mit Hilfe der Folie hast du das ja gemacht, und ich bin überzeugt gewesen, dass die..., dass alle Schülerinnen und Schüler nachher ganz genau gewusst haben, was sie zu tun hatten. Also von dem her, von den Ausbildungsschwerpunkten her glaube ich ist die Lektion wirklich sehr gut gelungen. Das ist lauter positiv. Es gibt einfach ein paar, ein paar Punkte, auf die man dich vielleicht noch einmal darauf aufmerksam machen könnte. Mir ist aufgefallen – weil ich ja jetzt eben hinten sitzen darf –, dass diese Kinder sehr leise sprechen. Das hast du auch schon gemerkt, jeweils im Französisch, und jetzt wieder, und Rahel ganz vorne, die halt den andern den Rücken zukehrt, wenn die dann mit dir spricht anstatt zur Klasse, und du bist anderthalb Meter von ihr entfernt, dann hört man das hinten fast nicht. [S *macht sich Notizen*] Das sollte dein Auftrag sein: Sie halt immer wieder darauf aufmerksam machen, sie sollen lauter sprechen. (S *zustimmend*: Mhmm.) Das ist ermüdend für alle andern, die nicht so nahe sitzen oder stehen wie du. [S *nickt mit dem Kopf*.] Das ist mir ein paar Mal aufgefallen jetzt heute, und ich musste das... ich habe mir das notiert. Ein Zweites ist: Du hast die Wandtafel sehr gut eingeteilt gehabt, es ist vorbereitet gewesen, dann bist du am Schluss ein bisschen in Zeitdruck ge-

kommen und hast... ehmm... relativ unleserlich geschrieben nachher. (*S fragend: Ja?*) Für Kinder. Für mich nicht, ich bin mir viele Sachen gewohnt, aber ich glaube, eine ein wenig korrektere Schrift wäre in dem Fall... nicht schlecht. [*PL und S lachen.*] (*S: Ok.*) Es tönt pingelig, aber... (*S: Nein nein, es ist schon...*) vor allem im Französisch, wo sie dann nicht unbedingt erraten können, was es heissen könnte, sondern wo es dann bei jedem Buchstaben und bei jedem Akzent drauf ankommt, dass es dann auch korrekt ist, ist eine saubere Schrift wirklich dienlich.

S [zustimmend]: Mhmm. Für mich ist das schon eine schöne Schrift gewesen. [*Macht sich weiterhin Notizen.*]

PL: Eben... Das... [*lacht*]... Ich weiss es, dass das nicht deine Spezialität ist. Aber man... ich muss mir das auch selbst immer sagen, ich schreibe ja auch nicht unbedingt so wunderschön, da muss ich immer, wenn ich an der Wandtafel einen Eintrag mache oder irgendetwas schreibe [*darauf achten*], dass ich mich zusammennehme. [*PL konsultiert seine Notizen.*] Wenn man das jetzt anschaut, dann könnte man schon, könnte man einen kleinen Ausblick wagen, jetzt. Oder, wenn man... Weil die nächsten Lektionen... Wir haben ja schon darüber gesprochen, was ich machen würde. Wie würdest du jetzt weiterfahren? Wenn du jetzt am Freitag hier weiterfahren würdest...

S: In den nächsten Deutschlektionen?

PL: Ja, wie würdest du das jetzt weiterfahren?

S: Also, sie haben ja jetzt eine Hausaufgabe erhalten, dass sie diesen Robert mit diesem bestimmten Formular weiterführen, eintragen, beobachten. Ich würde zuerst mal das besprechen, damit sicher mal alle mit ihrem Formular auf dem gleichen Stand sind, dass dort nicht Lücken sind. Das würde ich mal besprechen: die Hausaufgaben. Und nachher würde ich... würde ich einfach schauen, dass das Buch, dass das Buch... dass wir in der Lektüre weiterkommen, in welcher Form auch immer. Also das ist... Die Form wäre dann noch nicht klar, ob sie, ob wir, ob wir irgendwie in einem Kreis in der Mitte lesen würden, oder ob sie einfach Leseaufgaben erhalten, aber schon, dass wir dort mal vorwärts kommen und nicht irgendwie fünf Wochen haben an diesem Buch, denn es ist ein kurzes Buch. Und das Ziel, also so das Endziel, das ich vor Augen hätte, das ist eben schon aus diesem Buch, aus dieser Lektüre heraus vier oder fünf von diesen... [*deutet mit den Händen an*] von diesen Blättern zu haben, und auf jedem Blatt sieht man eine Veränderung einer wichtigen Person aus diesem Buch, von einer Charakterveränderung in diesem Sinn. (*PL stimmt zu: Ja.*) Und das ist nachher mein Endziel: die fünf Personen aufgelistet, und damit möchte ich dann arbeiten. Auch Gruppenarbeiten..., (*PL: Ja*) dass sie nachher schreiben: wie verändert sich die Person, wie äussert sich das, wie würden sie das begründen, warum, und das ist ja eigentlich nachher auch das Thema, das in diesem Buch ist: Faschismus und das, was der Lehrer mit dem Versuch eigentlich zeigen wollte, die Gruppendynamik, dass sich das... dass sich die Dynamik verselbständigt, oder. (*PL stimmt zu: Ja.*) Und dass dort Leute hineingezogen werden und offenbar mitmachen, die das vorher auch nie gedacht hätten und zu einem Film, zum Konzentrationlager Fragen stellen und einfach mit Unverständnis reagieren, oder. Und genau solche Leute werden hineingezogen in einem solchen Versuch. Und das ist genau der Kern – denke ich – von dieser Lektüre, und das ist auch mein Endziel, dass sie das anhand dieser Personen nachher verfolgen können, wie die sich verändern und warum.

PL: [lächelnd] Schön, ich danke dir, dass du meine Stunde, meine Doppelлекtion vom Freitag schon fast vorbereitet hast.

S: Ja, nein, das ist nur die Grundidee, ich habe mir das schon überlegen müssen...

PL: Somit weiss ich schon ungefähr, wie weiterfahren. Ich glaube wir sind... Wenn du nicht noch irgend etwas hast zum Ergänzen oder eine Frage...?

S: Ja, ich habe einfach so... Mir ist natürlich klar, dass heute, dass in der heutigen Stunde, dass sie [*die Schüler und Schülerinnen*] mir helfen wollten. Also, sie waren Schäfchen in der heutigen Stunde. Es haben mir alle Antwort gegeben, wenn ich eine Antwort hören wollte, und sie

wollten mir alle helfen, weil sie wussten, dass ich in einer speziellen Situation war. Also, das muss ich eher ihnen anrechnen als mir. Das haben sie mir schon gestern gesagt: Wir helfen Ihnen dann, Sie müssen uns einfach nicht zu schwierige Fragen stellen, und dann werden wir uns schon Mühe geben. Das ist natürlich super.

PL: Gut, sie haben ja natürlich die Fragen auch selbst gestellt. Von dem her, wenn man das anschaut, die ganze Lektion, sie war ja abwechslungsreich, sie haben die Kontrolle, die Aufgabenkontrolle selbst gemacht, sie mussten selbst eine Leistung erbringen, sie konnten selbst schriftlich kurz aufschreiben, und nachher konnten sie ihre Fragen ins Plenum bringen, nachher hast du ihnen gezeigt, du hast ihnen einen Input gegeben, wie man jetzt dann weiterfahren möchte, nachher konnten sie in einer Partnerarbeit die Sachen zusammentragen, nachher konnten sie mündlich mit dir (*S zustimmend*: Hmm) ihre Resultate bekanntgeben. Ich glaube, das ist... das ist eine gute Stunde gewesen, ein guter Stundenaufbau, und darum, das erklärt zu einem grossen Teil halt auch, dass sie gut gearbeitet haben. Hast du sonst noch irgend eine Ergänzung? [*S schüttelt verneinend den Kopf.*] Dann habe ich auch nichts mehr.

ENDE DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG 1

Unterrichtsnachbesprechung 2

Praktikumslehrer	Herr M. I.
Studentin	Frau C. W., Studentin im zweiten Studienjahr
Praktikum	Zwischenpraktikum nach dem vierten Semester
Klasse	9. Schuljahr, Klasse 9b
Datum der Besprechung	Donnerstag, 19. 9. 1999, 9.15 Uhr
Dauer der Besprechung	12 Minuten 30 Sekunden
Ort der Besprechung	Bibliotheksräum des Schulhauses
Besprochene Lektion	Deutsch, 8.20 - 9.05 Uhr
Lektionsthema	«Redaktionssitzung bei einer Zeitung», die Gestaltung einer Frontpage als Rollenspiel

PL: Würdest du mal sagen, wie du diese Stunde erlebt hast, zuerst mal?

S: Hm... *[überlegt ca. 4 Sekunden]*

PL: Geh doch vielleicht mal der Reihe nach, einfach chronologisch.

S: Am Anfang... Zuerst habe ich gedacht: Jessesgott, weshalb sagen sie *[die Schülerinnen und Schüler]* nichts? Also, es dünkte mich ein bisschen schade. Es kam nicht grad sofort etwas. Und ich wusste: sie wüssten noch viel viel mehr. Und ich habe mich dann schnell gefragt, ob es anders gewesen wäre, wenn ich sie direkt gefragt hätte, wenn ich sie aufgerufen hätte, in diesem Sinn, und sie nicht noch hätten aufstehen und nach vorne kommen müssen. Vielleicht ist es auch daran ein wenig gescheitert. Aber nachher kam's dann... und, ja, die Antwort wussten sie eigentlich auch. Und dort habe ich auch... Es ging ein bisschen schneller wie sonst jeweils. Und nachher... Der Auftrag: Ich habe zwar alles gesagt, was ich sagen musste, aber ich glaube, es hätte ein wenig kürzer sein dürfen, irgendwie. Ich habe das wahrscheinlich zu sehr wie schon im Spiel drin gesagt; ich hätte es wahrscheinlich noch als Lehrer sagen müssen – zack zack zack zack –, oder vielleicht hätte ich's sogar aufschreiben sollen, für sie. Dort bin ich mir nicht so sicher. Und nachher haben sie aber gut, haben sie angefangen. Zuerst dünkte es mich: die nehmen's noch gemütlich, hoffentlich werden sie dann fertig, und was mache ich sonst, wenn ich nichts habe. Es hat aber tipptopp gereicht. Und irgendwie hat's mich noch gedünkt, es habe ihnen Spass gemacht. Sie haben es ernst genommen, sie haben nicht Unfug getrieben (*«blöd getan»*). Ich bin absichtlich nicht so viel herumgegangen und schauen gegangen, weil sie als Redaktion selber arbeiten sollten, miteinander diskutieren und nicht mich fragen. Und... Was war noch? Die Auswertung... Es hat ja in diesem Sinn nicht ein Richtig oder Falsch gegeben. Von dort her war's noch... Für mich war das der schwierigste Teil. Aber... *[S überlegt wieder einige Sekunden.]* Was soll ich noch sagen? Beim letzten *[Teil]* noch, mit dem Blatt: Dort hätte ich vielleicht einfach sagen müssen, sie könnten jetzt noch beginnen, aber es sei dann Hausaufgabe. (PL *nickt zustimmend*: Mhm.) Dort haben sie reklamiert: «Jo, in drei Minuten reicht das ohnehin nicht mehr!» Da haben sie schon recht. Ja...

PL: Also ich habe ihnen nachher wieder... Ich stelle dir wieder ein paar Fragen, die du ganz neutral beantwortest. Der erste Auftrag – das hast du vorhin ja angetönt –, was war dort klar und was nicht; was denkst du? Oder wie, wie würdest du den ersten Auftrag – das war ja diese Gruppenarbeit – wie würdest du den..., kannst du den nochmals beurteilen? Du hast es ja schon ein bisschen angetönt.

S: Also den ersten Auftrag, den ich für das Redaktionsspiel gegeben habe?

PL: Ja.

S: Ehm... Klar war: wir spielen, machen Redaktion. Ich hätte vielleicht zuerst sagen müssen, welche Personen da alles mitspielen. Also nicht zuerst: wir brauchen einen Lehrling, und wir brauchen einen Chefredaktor. Und nachher wieder: der Chefredaktor macht dieses, der Lehrling macht jenes.

PL: Wobei, das dünkte mich jetzt grad gut. Weil, der Lehrling, das war ja der blöde Job. Sie hatten ja das Gefühl, der Lehrling ist derjenige, der nichts macht. (S: ...der nichts machen muss...) Von dem her hattest du dort relativ schnell den Lehrling. (S: Mhm.) Also das dünkte mich nicht so schlecht. Das war ja auch klar. Also es war klar, dass du zuerst gewisse Jobs verteilt hast und dann sagst: der macht dieses, der macht jenes. Und beim Lehrling hatten sie dann eine andere Vorstellung als du.

S: Ja. Aber d a s habe ich ja zuerst gesagt. Oder?

PL: Ja, du hast gesagt: Wer macht den Lehrling? Und dann hast du gesagt, was er machen muss.

S: Meinst du d a s mit dem ersten Auftrag oder meinst du alles zusammen?

PL: Der ganze (S: Aha.), der gesamte Auftrag, damit sie nachher in die Gruppenarbeit hinkonnten. Hatte es dort Dinge, von denen du im Nachhinein sagst: Es war nicht so klar, wenn du den Verlauf der Stunde anschaust?

S: Also, jemand hat mich noch gefragt wegen der Photos, ob es zu jedem Text eine Photo habe. Das habe ich nicht gesagt; ich habe bloss gesagt, sie hätten Bildmaterial und sie hätten Texte. Aber dort weiss ich nicht, ob der Fehler bei mir liegt oder ob sie es einfach mal hätten lesen sollen, weil es ja bei der Photo noch angeschrieben war, zu welchem Text sie gehört. Also, ja, es kommt mir jetzt grad ehrlich gesagt nicht so viel in den Sinn, das nicht klar gewesen wäre.

PL: Mhm, ja. Und die zweite Frage, die ich habe: Du hast nachher die Frontpage mit den Magneten an die Tafel heften lassen; warum hast d u sie vorgestellt?

S: Hmm. *[S überlegt.]* Die erste habe ich überhaupt nicht vorgestellt. Dort musste ich nur lachen, weil der Bus falsch *[d.h. auf dem Blatt um 90° verdreht montiert]* war. Hmm... *[leise, für sich]* Warum habe ich das gemacht? *[laut]* Es wurde mir plötzlich bewusst: Die sehen gar nicht alles, was drauf ist. Aber das war in diesem Sinn nicht geplant. Und ich konnte wahrscheinlich einfach zu wenig..., ja, zu wenig genau und zu wenig schnell überlegen, dass jemand hätte nach vorne kommen können und das sagen.

PL: Also, das ist... Ich möchte bei dieser Stunde darauf eingehen, die Aufmerksamkeit von allen Schülern zu haben. Oder, wir hatten ja am Anfang diesen Auftrag, wir haben gesehen, dass das nicht so, dass du das ein wenig genauer anschauen musst. Und jetzt wär's... Die Aufträge waren von mir aus gesehen recht klar. Eine Sache war nicht ganz klar beim ersten Auftrag, das war... Du hast es schon gesagt. Da waren sie schon in der Redaktion drin. Sie hatten nicht ganz genau analysiert, was macht der Redaktor, was macht der Lehrling. Dort, bei der ersten Gruppe, da gab's Probleme, da begann die hintere Gruppe von Rolf zu diskutieren, was sie sagen sollten; die hörten gar nicht mehr zu. Die Frage *[ist]*: wie kannst du die Aufmerksamkeit von allen Schülern haben? Weil, es ist... Du versetzest sie in eine Gruppenarbeit, bei der sie sehr motiviert waren, wo sie für diese Sache zu «kämpfen» begannen. Also ich war bei der vorderen Gruppe dabei, wo sie um den FC Hinterberg (S: Ja.) stritten, das war wirklich eine Auseinandersetzung *[«es Gschtürm»]*, nachher sagte ich, es war ja noch drei zu drei bei der Abstimmung... Und dann einigten sie sich: wir nehmen den da mit dem kleinen Text. Sie hatten sich wirklich damit auseinandergesetzt. Und jetzt: was machst du aus dieser Gruppenarbeit, bei der sie sehr engagiert waren, dass du sie wieder sammeln kannst, die «Sammlungspunkte»?

S: Ich habe das gemerkt, dass die dort hinten sprachen, aber ich hatte nicht das Gefühl, dass... Ich stellte fest, dass irgendwie alles auf Rolf zuging, und ich habe gemerkt, dass sie nicht einfach bloss irgendwas schwatzten, sondern, eben d a s habe ich gemerkt, dass das, weil ich Sämi gesagt hatte, quasi es sei nicht seine Aufgabe, sich zu rechtfertigen, dass das wahrschein-

lich das andere ausgelöst hatte. Und deshalb wusste ich nicht so recht: soll ich jetzt etwas sagen – dann sind sie zwar ruhig, sagen dafür aber nachher nichts, wenn sie drankommen. Oder soll ich sie jetzt *[machen]* lassen. Das habe ich gemerkt, aber ich wusste nicht recht, wie ich reagieren müsste.

PL: Könntest du jetzt im Nachhin eine andere Reaktion... Es war sehr störend, oder. Sie haben nachher auch, sie haben, also sie haben von dieser ersten Frontpage gar nichts mitbekommen. Der Lerneffekt wäre ja gewesen, nachher zu hören: warum haben die das genommen. (S: Ja.) Und die zweite Gruppe konnte es überhaupt nicht bestimmen. Dort hätte ich die Auswahl *[getroffen]*, dort hätte ich nicht Christian genommen. Also, das ist jetzt rein von der... der, der, weisst du, vom Kennen der Schüler (S: Ja.), dort hätte ich jemanden anders genommen, weil der hat überhaupt kein... Sprachlich kann der nichts begründen, oder. Es wäre sehr interessant gewesen, warum sie das Geographiebuch hervorgehoben haben. Hast du jetzt im Nachhinein andere Ideen, was du in dem Moment machen kannst, wenn plötzlich diese Unruhe aufkommt. Weil das ist... Das ist... Die haben effektiv darum diskutiert: Wie verkaufen wir nun diese Frontpage? Wir wollen gewinnen! Das war ihr Anliegen. Hättest du... kannst du dir nun vorstellen, dass du anders hättest reagieren können?

S: Vielleicht einfach einen allgemeinen Unterbruch machen und zuerst mal fragen, was das Problem sei. Und ehm... *[S überlegt]* Das ist noch schwierig... Weil, was machen... Ja, wenn ich einen Unterbruch mache, was mache ich mit den andern beiden Gruppen? In der Folge schwatzen dann einfach die, währenddem sich die dritte berätet.

PL: Also mir kam spontan in den Sinn, dass man sagt: Redigiert eure Meinungen fünf Minuten lang. Alle drei Gruppen. (S: Ja.) Und dann nochmals den Teil, der nicht ganz klar war im Auftrag – was macht der Lehrling, was macht der Redaktor – nochmals sagen: was erwarte ich von diesen zwei (S: Ja.). Und jetzt habt ihr diese Frontpage, jetzt geht mal fünf Minuten zurück in die Begründung. Das wäre etwas gewesen (S: Ja, das stimmt.) Dann hättest du auch wieder den Schnitt gehabt. Oder das Zweite, das mich... das du auch noch hättest machen können, das ist rein organisatorisch: sie nach vorne nehmen. Dann hätten sie es auch gesehen. Aus den Pulen (S: Ja.) nehmen, nach vorne nehmen. Das haben wir bisher noch nie gemacht, oder.

S: Das habe ich mir überlegt. Und dann habe ich irgendwie, für mich musste ich immer wieder überlegen: Bin ich nun Lehrer, oder bin ich in diesem Spiel drin? Und ich ging auch zu ihnen ans Pult schauen, nicht als Lehrer, sondern eben als Verleger, in diesem Sinn. Ich habe mir das immer wieder überlegt. Und von daher wollte ich, dass sie mich überzeugen sollten und nicht, dass sie quasi vor die Klasse stehen und das sagen. Klar, ich hätte es auch anders begründen können: Sie stehen irgendwie vor diesen Leuten in einem Saal oder irgendwie so. Aber das habe ich mir irgendwie zu wenig gut überlegt.

PL: Ja, oder ich denke: Wenn du als Verleger das Spiel hättest durchziehen wollen, dann hättest du mit jeder Gruppe einzeln besprechen müssen, das hätte dann die andern nicht interessiert. Von demher. Also dort, dort merkte man in der Stunde drin schon, dass du dort so halbbalbi warst. (S: Ah ja?) Und ich würde sagen, für, für, wieder für... zielbezogen, damit sie das lernen, oder, hätte ich, denke ich, dass es besser gewesen wäre, wenn du sie nach vorne genommen hättest, dort der Lehrer gewesen wärest und sagen: jetzt macht ihr an einem... Du kannst schon sagen: jetzt bin ich auch der Verleger. Einfach das erklären, und die andern hören zu. Also ich würde vermuten: diese beiden Dinge, ihnen nachher nochmals Zeit geben, um diese Meinung (S: Ja.) richtig hintun können und nachher die, die andere Organisationsform: sie nach vorne nehmen. Dann wärest du auch nicht in die Dings hineingekommen: erkläre ich jetzt dieses Zeug oder erkläre ich es nicht, «und da ist noch ein Bus, der umgekippt ist» undsoweiter, oder. (S: Ja.) Sonst dünkte mich die Stunde gut. Mich dünkte auch die Überleitung schön, die du gemacht hast von der Redaktion nachher wieder eine Repetition: Was macht jetzt die Zeitung? Dort war die Frage ein bisschen komisch, deshalb sind sie nicht grad sofort darauf eingestiegen. Du wolltest...

S: Ich habe das drum gestern nochmals (PL: Jaja...) angeschaut, mit dieser Dreiteilung.

PL: ...mit dieser Dreiteilung. Und sie waren noch voll in der Redaktion, Frontpage, und das war noch drin, und dann haben sie überlegt. Und deshalb hat auch einer gesagt: Sport. Das ist ganz typisch. Die sind noch nicht... Auch dort wieder, also das, was du auch noch ein bisschen für dich nehmen solltest ist: diese Unterbrechungen sauber machen. (S: Ja.) «Jetzt kommt etwas Neues, jetzt Achtung aufgepasst! Jetzt ist...» Sonst hat es mich eben, wie gesagt, es ist... es dünkte mich gut. Du hast überall... Der Einstieg war Wiederholung, und dann gingst du dort gerade sehr schön auf das Thema ein: «Jetzt machen wir eine Frontpage!» Du konntest das dort von der Wandtafel hernehmen, es war ein fließender Übergang, sie waren sehr motiviert. Das ging und lief, und es wurde geschnitten und gemacht [*«Das isch gange und gloffe u si hei gschnäflet und gmacht»*], und ich glaube, sie haben auch ein wenig die Hektik gespürt. Man spürte sie richtig, diese Hektik: «Wir müssen fertig sein, wir wollen die ersten (*besten*) sein!» (S: Ja!) Und von dem her, nachher auch die Überleitung zu dem da, jetzt muss man das ja noch irgendwie bezahlen, und ich als Verleger muss das Portemonnaie aufmachen, und wie, wie hole ich da jetzt etwas heraus. Und jetzt käme dann da noch dieses Blatt da; das könntest du morgen noch rasch mit ihnen anschauen. (S: Ja, das kann ich.) Vielleicht auch einen Tipp geben, wie man das ausrechnet. Aber ich kann dir dort nicht helfen. Ich weiss nicht genau, wie es geht, ich bin nicht Mathematiker, ich mache eben auch noch einen Dreisatz. (S: Ja.) Aber sie machen irgendetwas mit Proportionalität und mit, mit Strichen (S: Sie zeichnen es einfach anders auf.) und mit Operatoren und Zeugs und Geschichten... So, das wär's eigentlich. Wenn du noch [*S lacht.*]... noch etwas... ?

S: Nein. Es war bloss lustig: Schon wie sie hereinkamen... «Ja, ich habe meine Schere vergessen; und ich habe keinen Leim, und wenn jetzt niemand mit mir teilt...» Weil, ich hatte ihnen ja gestern gesagt, wir würden dann ein Spielchen machen, oder. Deshalb kamen sie dort schon mal in Stress.

ENDE DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG 2

Unterrichtsnachbesprechung 3

Praktikumslehrer	Herr C. W.
Studentin	Frau S. Z., Studentin im zweiten Studienjahr
Praktikum	Zwischenpraktikum nach dem vierten Studiensemester
Klasse	8. Schuljahr Sekundarschule, Klasse 2c
Datum der Besprechung	Dienstag, 21. 9. 1999, 10.10 Uhr
Dauer der Besprechung	21 Minuten 50 Sekunden (für 2 Lektionen)
Ort der Besprechung	Besprechungszimmer im Schulhaus
Besprochene Lektionen	Englisch, 8.20 - 9.05 Uhr, Französisch, 9.10 - 9.55 Uhr

PL: Gut, also. Wir haben an diesem Morgen zwei Lektionen gehabt, zuerst Englisch, und nachher Franz[ösisch]. Jetzt möchte ich mal von dir hören, wie das gegangen ist, wie du es erlebt hast, diese beiden Lektionen. Fangen wir mal mit dem Englisch an.

S: Ja, im Englisch war es ein ruhiger Einstieg mit der Probe, natürlich. Und nachher der Text, das «Listening comprehension», ja, mich hat's gedünkt, dass sie das wohl schon noch so gern gemacht haben, obwohl sie von der Probe her noch so ein wenig... Es war schwierig, sie zu packen, richtig. Aber es dünkte mich dann schon, dass sie das gern gemacht haben. Und eben nachher Wochenplan-Arbeiten, ja... Sie waren einfach... sie waren heute recht durch, sie waren recht durcheinander, dünkte es mich, in der ersten Stunde. Einfach irgendwie, ich weiss auch nicht, so... Irgendwie aufgeregt, wegen Proben, und sie wollten dieses und jenes diskutieren und so.

PL: Mhm, also, du hast festgestellt, dass sie nicht so sind wie sonst normalerweise?

S: Ja, es hat mich so gedünkt, ja.

PL: Und du führst es nun darauf zurück, dass sie im Moment überlastet sind, oder wie?

S: Ja, sie rufen aus... sie... Ich habe nicht das Gefühl, sie seien überlastet, aber, es ging... Sie rufen einfach ständig aus, sie seien überlastet. Aber wenn sie die Zeit anders einsetzen würden, dann könnte man viel mehr machen. Und jetzt, eben, gut, diese Stunde... Ja, zum Teil haben sie eben recht ausgerufen.

PL: Wie bist du zufrieden mit dem Ablauf der Stunde? Hat es dem entsprochen, was du gewollt hast?

S: Ja, eigentlich schon. Also, ich wusste nicht, wieviel Zeit ich am Schluss noch haben würde für den Wochenplan für sie. Aber dass dann noch zehn Minuten drin waren – doch, das hat mich eigentlich gut gedünkt.

PL: Würdest du etwas anders machen?

S: Jetzt grad so, aus dem Nichts heraus, grad nicht, nein.

PL: Wie hat es dich im Franz gedünkt, wie es abgelaufen ist?

S: Ja, eigentlich auch etwa so, wie ich es etwa gedacht habe. Am Anfang, im Grammatikteil auch. (PL: Mhm.) Also, sie waren... sie haben etwas gesagt, sie haben es recht schnell, recht schnell begriffen, dünkte es mich. Jedenfalls so die Übungsbeispiele, die gingen recht schnell.

PL: Hast du das Gefühl, sie hätten das jetzt begriffen mit den betonten und unbetonten Personalpronomen?

S: Also, das was ich bis jetzt gesehen habe, ist gegangen.

PL: Du hast nachher noch einzelne mündlich geprüft. Hast du noch beobachtet, wie sie gearbeitet haben in dieser Lektion?

S: Also die andern, während ich mündlich geprüft habe? (PL: Mhm.) Ja, also ich habe vor allem drei angeschaut: Der Chien, und der war immer noch am selben Blatt wie beim letzten Mal als ich es anschaute, also, in der letzten Lektion, am selben Blatt, das musste er nachher fertig machen. Und als er fertig war, als ich es durchsah, merkte er auf einmal, dass er eigentlich noch einen Text dazu lesen sollte, und deshalb «harzte» es derart. Und der Lavin, dem ist es gut gegangen, der begann auf einmal zu arbeiten. Aber sie haben offenbar meine Präparation gesehen und darauf gesehen, dass ich ein wenig auf sie schauen wollte, und deshalb haben sie sich zusammengenommen. Und der Immanuel, der war draussen [*im Korridor*], draussen, in der Ecke, ich weiss nicht, wieviel er gemacht hat. Er hat gesagt, er mache, er mache mündlich, das Schriftliche mache er zuhause. Ich kann, ich kann ihn nicht zwingen, schriftlich zu arbeiten, wenn er mündlich will.

PL: Hast du auch dort etwas, was du vielleicht anders machen würdest im Nachhinein?

S [*überlegt*]: Eben, so... so, so kurzfristig – nein.

PL: Die Theorie: dünkt dich, die hast du...?

S: ...die kann man sicher verbessern.

PL: Ich würde vorschlagen, dass wir mal die Lektionen durchgehen. Ich habe mir verschiedene Dinge notiert, die mir aufgefallen sind. Ich möchte vielleicht grad anfangen, wie wir es abgemacht hatten, mal zu deinem Auftreten, oder? Ehm... Bei der Englischlektion fiel mir auf, dass du hereinkamst, mit mir, und gleichzeitig kamen die Schüler herein, die gerade vom Turnen kamen. Also, sie waren vom Turnen noch ziemlich aufgeregt. Von daher brauchte es eine gewisse Zeit, bis jeder an seinem Platz war und wirklich bereit war. Sie hatten die Gedanken noch völlig an einem andern Ort. Und nachher begannst du gerade sofort, die Proben auszuteilen. Das ist jetzt etwas, was ich als nicht sehr günstig erachtet habe, weil, die Klasse war noch zu wenig beruhigt, und als Einstieg sollte man schauen, dass eine Atmosphäre da ist, wo du wirklich das Gefühl hast: jetzt sind sie bereit, jetzt sind sie konzentriert. Weil sonst gibt es sofort viele Fehler. Das ist jetzt das, was eben als «Les petits riens» angeschaut wird, dass man zuerst mal alle begrüsst, dass man schaut, dass sie alle mal ruhig sind, dass man ihnen vielleicht im vornherein das ganze Programm sagt. Du hast es dann nachher, hast du ihnen das Programm gesagt: Schaut, jetzt fangen wir dann mit einem Test an, oder, wie wir es vorbereitet haben, und dass man erst dann losgeht, dass man nicht gerade vom Turnen zack! erhalten sie grad ein Blatt und es geht grad los (S: Mhm.). Darauf schauen, dass man sie dort ein bisschen mehr beruhigt. Nachher ging es gut mit dem Test. Es war sehr ruhig. Ehm... Also, ich hatte eigentlich ein gutes Gefühl. Du hast dann die Zeit beschränkt, das ist gut, dass du sagst, wann sie abgeben müssen. Das klappte soweit auch. Nachher ging es ja um diesen Hörtest, wo sie einen kleinen Dialog ab Tonband hören mussten, und nachher erhielten sie ein Blatt, wo sie entsprechend etwas hineinschreiben mussten. Und damit komme ich jetzt zum fachlichen Teil, oder, wie du das in Lernschritte aufgegliedert hast. Du hast ihnen Erklärungen abgegeben, auf englisch. Das ist korrekt, in der Zielsprache. Nachher kam grad das [*Ton-*] Band, und für mich war das grad ein bisschen einen Schritt zu früh. Weil, es sind in diesem Dialog ein paar Wörter, die neu sind wie zum Beispiel das Kernwort «scissors», oder, bei denen du nicht unbedingt wissen kannst: was können sie, was können sie nicht, wo sie natürlich den Text nur zum Teil begreifen, wenn sie nicht wissen, dass es eine Schere verlangt, (S: Mhm.) um diese Dings aufzuschneiden. Dass man vielleicht ebensolche Sachen, welche Kernpunkte sind aus dem Text, aufgreift, oder... (S: Worterklärungen...) Worterklärungen macht, oder, ehm, eventuell sie darauf anspricht, ehm, wie sie es mit Jeans haben, ob sie lieber neue oder alte Jeans tragen, oder, und nachher sagen: Jetzt hört ihr einen Text, und dort geht es um einen Dialog zwischen einer Mutter und einem Sohn, und ich möchte nachher von euch wissen, was ihr verstanden habt. (S: Mhm.) Damit du einfach auch eine Rückmeldung hast: haben sie es überhaupt verstanden. Denn dieser Text geht relativ schnell, und du hast ihn einmal abhören lassen, oder, und dann hast du grad das Blatt ausgeteilt. Dass man nachher mal nach dem ersten Abhören mal sagt: was habt ihr mitbekommen

von dem Text, sie zurückmelden lassen: worum geht es überhaupt bei diesem Dialog, schauen: haben sie das begriffen, oder vorerst mal die Pointe mit der Schere begriffen. Dass du also erst nach dieser Phase, wenn du das Gefühl hast, doch, sie haben den Inhalt und die Zusammenhänge begriffen, dass man sagt: So, jetzt hört ihr nochmals aufmerksam zu, und ich gebe euch einen Text dazu, bei dem ihr dann einfüllen könnt. (S: Mhm.) Es ist mir einfach einen Schritt zu schnell gegangen. (S: Mhm.) Nachher hast du das zweite Mal hören lassen mit dem Blatt, da mussten sie ausfüllen, da waren sie vor allem konzentriert auf die Lücken, auf das, was hereinkommt. Du hast dann gemerkt, nach dem es... dem zweiten Durchgang haben sie nicht alles ausgefüllt gehabt, sie haben dann von sich aus gesagt, sie möchten es nochmals hören, das hast du aufgenommen, das dünkte mich richtig, dann kam ein drittes Mal abhören, und dann hast du ihnen das Lösungsblatt ausgeteilt, das du vorbereitet gehabt hast, also von der Organisation her hast du das tipptopp vorbereitet, du hast ihnen die Möglichkeit gegeben, selber zu schauen, wie stimmt's, und du hast nachher auch das Angebot gemacht: hat es noch Wörter, die ihr nicht begriffen habt, und da ist eben das «scissors» gekommen, das du nachher erklärt hast. Du hast nachher noch Zeit gehabt, wo sie diesen Dialog mal rollenverteilt spielen konnten, du hast ihnen etwa fünf bis sieben Minuten Zeit gegeben, um diesen Dialog mal rollenverteilt lesen zu lassen. Das haben sie soweit gemacht, ich habe selber eine Partnerin gehabt, weil eines krank war, es nicht aufgegangen ist, ich habe gesagt, sie solle es mit mir machen, und du hast es nachher gemerkt, ja, jetzt haben sie es etwa zweimal gelesen, jetzt, entweder hätte man die Aufgabe vertiefen müssen und sagen: gut, geht einen Schritt weiter, schaut, ob ihr es frei spielen könnt, oder wie du es gemacht hast, dass du sagst: so, jetzt legen wir es mal zur Seite und ihr arbeitet am Wochenplan, denn zum Teil sind sie dort recht hintendrein, (S: Eben, deshalb habe ich es gedacht...) und von dem her habe ich es als sinnvoll angeschaut, dass du ihnen Zeit gegeben hast zum Daran-Arbeiten, vor allem, weil sie es nächste Woche abgeben müssen. Einige sind wirklich noch nicht weit dort, und deshalb ist es gut, dass sie noch ein wenig Zeit erhalten haben. Jetzt, gesamt gesehen kann ich festhalten: Von der Organisation her hast du es gut vorbereitet mit dem Arbeitsblatt, das da war, mit dem Lösungsblatt, das zur Verfügung war, es war eine Stunde, die ruhig verlief, also es war keine chaotische Stunde. Der einzige Einwand, den ich dort habe, das ist die Rhythmisierung (S: Mhm.), nicht zu schnell vorwärtsgehen, also dort hätte ich sicher noch ein oder zwei Schritte eingeschaltet mit diesem Hörverstehen, (S: Ja...) Texte auf dem Tonband. Und eben, beim Anfang: sie sammeln und eben, Stichwort «Petits riens», Begrüßung, dass es wirklich... wie ein Ritual, oder sagen: Jetzt bin ich da, jetzt wollen wir zusammen anfangen, salut zusammen. Beim Franz, dort hast du angefangen mit der Theorie, du hast vorgängig alles schön an die Tafel geschrieben, das ist auch wieder gute Organisation, dass du nicht fortlaufend etwas anschreibst und gleichzeitig erklärst, sondern dass das schon fixfertig an der Tafel steht, du bist ein bisschen früher gekommen, das war alles schon parat, und du hast nachher die Klasse nach vorne genommen, und von der Methodik her hast du die Klasse selber Erklärungen geben lassen zu dem, was an der Tafel stand. Das finde ich insofern sinnvoll, als sich die Schüler selber Gedanken machen müssen und sagen: Ja, was ist das eigentlich, worum geht es, und dass sie nachher Erklärungen suchen, und du hast Rückmeldungen: Wie weit haben sie das begriffen und wie weit muss ich noch mit Erklärungen unterstützen. Der Wandtafelanschrieb war sehr übersichtlich. Auf der linken Seite hattest du die betonten Formen und Sätze mit den unbetonten, so dass die Schüler sahen, was zusammengehört, und auf der rechten Seite hattest du die «moi-même/toi-même»-Reihe ohne die Sätze. Was dir ein bisschen entgangen ist – du hattest zu wenig Zeit, um es nochmals durchzulesen: es hatte Fehler drin. Und dort müsstest du überlegen: ja, wie mache ich das. Ehm, zum Beispiel ist dir entgangen, dass es beim «nous-mêmes, vous-mêmes, eux-mêmes», dass da das «mêmes» auch ein -s hat.

S: Das habe ich vorhin grad mit Entsetzen (PL: Ja...) festgestellt.

PL: Ja, ja, eben, dass man sie vielleicht darauf aufmerksam macht, sie machen genau dieselben Fehler. (S: Ja, nein, das ist ganz klar...) Also nicht unbedingt, weil das jetzt so *[an der Wandtafel]* gestanden ist, sondern weil sie auch nicht dran denken, dass man einfach sagt: das

hat, einfach weil es eine Mehrzahl ist, dort ein -s. Ein kleinerer Fehler: Bei «verbe» ein e, das ist Rechtschreibung, das ist nicht so gravierend, das andere ist Grammatik, das müsstest du noch mit ihnen anschauen. Ehm... (S: Nein, das ist klar, das muss ich noch klarstellen...) von den Beispielen her, ehm, dünkte mich etwas nicht ganz glücklich, das war, als du gesagt hast: «Qui fait cela?», und dann kam die Antwort: «Moi». Das würde kein Welscher so sagen. Das ist immer «C'est moi.» Und in der Mehrzahl kommt eben «Ce sont eux», in der dritten Person Mehrzahl, das ist die Unterscheidung «c'est» und «ce sont». Aber «moi» oder «nous», das sagt der Welsche nicht.

S: Ja, also, ich würde das jetzt auch so sagen: «c'est». Aber ich habe mit dem Lehrbuch gearbeitet, und dort ist nur das «moi»...

PL: Nur «moi»?

S: ...und nur das. Ich würde (PL: Ja, das ist klar.) von mir her (PL: Ja.) so wie ich welsch rede, würde ich auch sagen «C'est moi»...

PL: «Qui a fait cela? C'est moi.» (S: Ja.) «Moi», das ist...

S: Aber nachher (PL: Ja.) bin ich nach dem gegangen. (PL: Du bist...) Ich habe mich zusammengenommen, (PL: Ja.) dass ich nicht «c'est» gesagt habe. (PL: Ja.) Aber dann hätte ich das gleichwohl...

PL: Ja, weil eben, nachher kommt die Unterscheidung «c'est» und «ce sont» in der Mehrzahl. Ehm... Ehm, noch zum Tafel-Anschreiben noch eine Kleinigkeit, du hast die ganze Reihe mit «moi-même, toi-même» undsoweiter, und du hast immer (S: Mhm.) «je mange une pomme», und dann hast du Pünktchen gemacht. Das dünkt mich nicht ganz so geschickt, weil das ist eine Konjugation.

S: Ja, das hatte ich mir überlegt. Das hatte ich mir überlegt, und dann dachte ich mir, nachher habe ich es ja (PL: Ja.) durchkonjugiert. (PL: Genau.) Dort ist es ja wirklich das «Je / moi-même, tu / toi-même».

PL: Darum ist es gegangen.

S: Darum habe ich es nachher (PL: Ja.) wegzulassen (PL: Ok.) gewagt, (PL: Ja.) eigentlich. Weil ich gedacht habe, (PL: Ja.) ich habe es ja (PL: Ja.) auf der linken Seite (PL: Ja.) durchkonjugiert.

PL: Ok. Das kann man so gelten lassen. Das ist...

S: Einfach die Balance wollte ich nachher (PL: Ja.) zeigen.

PL: Du hast nachher noch Beispiele gemacht, oder [*sucht in seinen Notizen*]. Ah ja, also [*liest ab den Notizen*]: «Il cherche le livre», und eine Schülerantwort wäre dann «lui» gewesen, oder. (S: Mhm.) «Ils descendent des escaliers», und die Antwort wäre nachher «eux» gewesen. (S: Mhm.) Und, eben, es ist wieder dasselbe, für mich ist das... mich stört das, man sagt automatisch «c'est lui», oder «ce sont eux». Aber eben, ich muss das dann noch genau nachschauen. Es erstaunt mich, dass das im Buch so ist.

S: Also, ich habe es so...

PL: Ja. Ja. Ehm... Nachher hast du ihnen das Angebot gemacht: Diejenigen, die es begriffen haben, können am Wochenplan weiterarbeiten, und diejenigen, die noch weiter an der Übung machen möchten, können weiter üben. Das hat glaub' ich niemand beansprucht (S: Mhm.), also von demher müsstest du davon ausgehen, sie scheinen das begriffen zu haben. Ehm... Und währenddem sie eben am Wochenplan gearbeitet haben, hast du einige mündlich drangenommen, wie es eigentlich sinnvoll ist. (S: Mündlich...) Das sind eben diejenigen Zeiten, in denen man Zeit hat, individuell auf die Einzelnen einzugehen (S: Mhm.) und so zu überprüfen: was haben sie jetzt im Wochenplan im mündlichen Bereich an Kenntnissen erworben. Was mich gut dünkte, ist, dass du die Stunde nicht einfach ausfransen liessst, dass du sie nachher am Schluss hineingenommen hast, ein Teil hat ja draussen gearbeitet, ein Teil hat drinnen gearbeitet, dass

du ihnen das Programm für den Rest der Woche erklärt hast, dass du ihnen gesagt hast, morgen gebe es noch eine Theorie für diejenigen, die es brauchen würden auf die Probe hin, das finde ich gut. Wenn du sie hineinnimmst, oder, merkst du, es gibt sofort eine Unruhe, oder, es geht einfach einen Moment lang bis sie am Pult sind und wirklich konzentriert sind. Fange erst wirklich mit den Erklärungen an, wenn die Klasse absolut still ist. (S: ...still ist.) Also, es hat mich gestört, dass am Anfang noch so ein Geschwätz war, dass nicht alle bei der Sache waren. Dass man wirklich alle sammelt, und wenn es ganz mucksmäuschenstill ist, dass man sagt: So, zwei Dinge, die wichtig sind, erstens mal, morgen habt ihr die Möglichkeit, an einer Theorie teilzunehmen um die Probe nochmals vorzubereiten, und denkt daran, am Donnerstag haben wir die Probe darüber. Hat es noch Fragen? Keine, ok, dann könnt ihr verfügen. Dann ist es geklärt. Es hat dann grad geläutet, oder. (S: Mhm.) Aber einfach, dass es ganz ruhig ist und nicht im Lärm untergeht, dass du sicher bist, dass wirklich jeder das mitbekommen hat. Das ist so etwa das, was ich so eigentlich aus dieser Stunde entnehmen konnte. Wie willst du es morgen weitergestalten, wie läuft das jetzt weiter im Franz, was hast du dir vorgestellt?

S: Also morgen im Franz, habe ich gedacht, dass ich nur mit denjenigen arbeite, welche die Repetition wollen, (PL: Mhm.) Gérardif, Imparfait, (PL: Mhm.) und dass ich einerseits zuerst an der Tafel, also, aber auch wieder von ihnen erklären lasse, dass mir zum Beispiel jemand erklärt: wie mache ich ein Imparfait, wie beginne ich, die einzelnen Stationen, (PL: Mhm.) zuerst Grundform, dann konjugiere ich es, (PL: Mhm.) Endung abschneiden und so. (PL: Mhm, mhm.) Und dass ich nachher mit denjenigen, die wiederum dabei bleiben wollen, Übungen mache, ein Übungsblatt mache, so ähnlich wie dann die Probe sein könnte, (PL: Gut.) damit sie das Schema ein bisschen sehen...

PL: ...wie eine Art Vorprobe, finde ich gut, ja, eventuell mit Lösungsblatt, wo sie wirklich selbständig überprüfen können.

S: Ja, aber das ist wirklich für diejenigen, die das wollen, nicht so, dass ich die ganze Klasse nach vorne nehmen würde.

PL: Finde ich auch richtig so. Und die andern würden weiterhin am Wochenplan arbeiten, es kommen wieder einige mündlich dran, ich kann auch einen Teil davon übernehmen, morgen sind es glaub' ich nur drei. Bei denjenigen, die so ein bisschen Mühe haben mit dem Arbeiten, muss man einfach ganz klar sagen: was machst du, was machst du, (S: Mhm.) und zur Pflicht erklären, dass sie es nach der Stunde zeigen, sonst verträdeln sie die Zeit, und dann kommt das Stöhnen, sie hätten viel zu viel zu tun, (S: Mhm.) das ist immer dasselbe.

S: Bei Immanuel weiss ich nicht, weil ich weiss nicht, was er macht. (PL: Mhm.) Er sagt, er mache mündlich, aber er ist gleichwohl... Als ich kam, (PL: Ja...) sass er nur herum...

PL: ...Ja, dann müsstest du ihn morgen grad mal nehmen, sagen: Immanuel, was machst du in dieser Lektion, und wenn er wieder wieder mündlich machen will, ihm sagen: Du, das hast du schon gestern gemacht, jetzt will ich, dass du schriftlich arbeitest, und wenn du es mir nicht sagen kannst, dann sage ich es dir. (S: Mhm.) Mit ihm muss man einfach so verfahren, im Moment hat er eine schwierige Phase, (S: Mhm.) ich habe ihm gesagt, ich wolle dann noch ein Gespräch mit ihm, ehm, er ist ein Pflegekind und die Eltern wollen das Pflegeverhältnis auflösen, (S: Mhm, mhm.) und das ist natürlich eine sehr unangenehme Situation...

S: Das ist sehr schwierig, ist nicht einfach, ja, das ist sehr schwierig...

PL: Ja, einfach, dass man das ein wenig sieht, man muss auch darauf schauen. (S: Mhm.) Darum ist er im Moment nicht sehr motiviert für die Schule... Ja. Gut. (S: Gut...) Würde das für dich so stimmen? (S: Mhm.) Ehm, das Englisch hast du ja mit der heutigen Lektion abgeschlossen, und da wäre einfach das Franz, das so weiterlaufen würde, wie du es gesagt hast, und, ich wäre dann noch froh, wenn du die Probe für den Donnerstag vorbereiten würdest und sie mir vorher noch zeigen würdest.

S: Ich mache einfach je so Sätze...

PL: Ja, ja, mache einfach, ich würde sagen, je sechs Sätze für jede Übung, das dürfte reichen, sechs Beispielsätze für Gérondif und sechs mit Présent / Imparfait-Umwandlungen.

S: Und, also, für jedes Niveau dasselbe?

PL: Ja, das würde ich jetzt...

S: Vero sollte ich ein bisschen abschwächen, oder?

PL: Ja, bei Vero könntest du vielleicht ein bisschen einfachere Verben nehmen, aber nicht allzu einfach, es darf dann doch ein bisschen schwierigere drin haben, aber nicht so allzu schwierige, und beim ‚Haut Niveau‘ könnte man allenfalls... Wie ich es beim letzten Mal gemacht habe, oder, dass sie vielleicht die Verbform selber einsetzen müssen, sinngemäss, oder. (S: Mhm, ja, ja, ja.) Dass einfach eine Lücke ist, und vom Satzinhalt her müssen sie merken: dort passt nicht irgend ein Verb, sondern, es gibt vielleicht verschiedene Möglichkeiten, aber es muss vom Sinn her stimmen, also so erschweren, sonst ist es dann grad ein bisschen einfach für sie. (S: Mhm, eben.) Jaja. Gut.

ENDE DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG 3

Unterrichtsnachbesprechung 4

Praktikumslehrer	Herr H. K.
Studentin	Frau P. B., Studentin im zweiten Studienjahr
Praktikum	Zwischenpraktikum nach dem vierten Studiensemester
Klasse	9. Schuljahr, Klasse 9b (Gymnasiums Vorbereitungsklasse)
Datum der Besprechung	Dienstag, 7. 3. 2000, 15.50 Uhr
Dauer der Besprechung	8 Minuten 40 Sekunden
Ort der Besprechung	Sitzungs- und Besprechungszimmer des Schulhauses
Besprochene Lektion	Deutsch, 14.55 - 15.40 Uhr
Lektionsthema	Kurzgeschichten, «Das Stenogramm» von Max von der Grün

PL: Diese Deutschstunde – wie ist das für dich gelaufen?

S: Also ich finde, das ist wirklich ein Fortschritt gegenüber der Stunde, der ersten Stunde mit «Nachts schlafen die Ratten doch». Also ich finde, es ist, es ist mir gelungen, dass viel mehr Schülerreaktionen kamen. Also, mich hat das Thema viel mehr angesprochen, das kann auch ein Grund sein. Aber ich habe dann wirklich versucht darauf zu achten, wenn nichts kam, dass ich... ja, auch nachfrage, oder dass ich die Frage irgendwie anders formuliere, oder, ja, dass ich etwas aus ihnen *[den Schülerinnen und Schülern]* herausholen kann. Ich finde, sie haben wirklich auch sehr gut aufgepasst nachher beim Vorlesen, sie haben ja wahnsinnig viel gewusst, noch so Details konnten sie sich merken auf dem Protokoll.

PL: Also mir ist auch aufgefallen, dass sich viele beteiligt haben nachher beim Auflösen. Also erstaunlich viele. Es haben sich da Leute zu Wort gemeldet, die sich auch bei mir nicht melden, (S: Ja, das hat mich wirklich auch gefreut.) aus den verschiedensten Ecken. Also, dieser Punkt ist dir, das ist dir gut gelungen. Hat es Dinge, von denen du das Gefühl hast, es sei nicht so gut gelaufen? Oder bist du mit dieser Lektion rundum zufrieden?

S: Ja, ich frage mich jetzt einfach, wie der Anfang... dass ich derart lange vorgelesen habe. Also, ja... ob man das noch irgendwie anders... machen könnte, in diese Geschichte einsteigen, (PL: Mhm.) aber das auch beibehalten mit dem Protokoll. Aber, mich hat's dann so, mittendrin dünkte es mich dann, jetzt bin ich die ganze Zeit am Sprechen. Ich möchte das möglichst immer vermeiden, dass ich ständig spreche, eine Viertelstunde lang. (PL: Mhm.) Aber dann wollte ich es einfach wegen diesem «Hören-Verstehen» mal so machen. Aber ich habe mich dann gefragt, ob man das auch anders könnte.

PL: Ja. Hättest du gerade schon eine Idee, wie man das anders lösen könnte, ehm, dass... dass der Anteil, eben, der Schüler... irgendwie... Oder dass du mal eine Ruhephase hättest, auf diese Art. Ich habe mir jetzt auch vorgestellt, wenn ich jetzt an deiner Stelle gewesen wäre, dort vorne gestanden in dieser Lektion... Eine Lektion, gut, aber wenn ich acht Stunden habe pro Tag (S: Jaja.) und jede für mich derart intensiv abläuft, dann, (S: Ja klar, und das ist...) dann habe ich die Zunge draussen am Abend. (S: Ja.) Deswegen ist deine Bemerkung, dünkt mich gut. Also, wenn du sagst, ehm, ja: 'Ich habe mir überlegt, wie man das machen könnte...'

S: Ja, ich habe jetzt einfach gedacht, (PL: Ja, es ist vielleicht ein bisschen schwierig, das jetzt im Moment zu sagen.) ich mache das jetzt mal, und ich möchte dann in der nächsten Stunde auch ganz anders, da sollen dann wirklich sie kommen mit ihren Gründen, und dann möchte ich auch wirklich eine Diskussion haben.

PL: Mhm. *[PL schaut auf seine Notizen.]* Gut. Also... Der Einstieg dünkte mich gut mit dieser Folie. Da haben mal alle hingeschaut und haben sich... gewisse Beobachtungen gemacht, und... Was mir dort dann aufgefallen ist: Bei den Antworten, die dann von den Schülern kamen,

die waren sehr kurz. Also fast so... wirklich nur das Minimum, zum Teil waren es auch nicht, auch nicht ganze Sätze. Dort habe ich mir dann notiert: So ein bisschen die Tendenz zum Pingpong. Weisst du: Du fragst etwas, und der einzelne kommt, (S: Mhm.) das ist, zwischen dir und dem Schüler fand das statt, die andern konnten aufpassen oder nicht. Und dann ging's mit dem, dann kam hier und so. (S: Ah ja, stimmt.) Ich habe einfach geschrieben: Gefahr zu Pingpong. Und, es dünkte mich nachher – über die ganze Lektion gesehen, oder – ... und nachher beim Auswerten kam eigentlich auch wieder dieser Mechanismus rein. Ein bisschen weniger stark. Aber dort würde ich auch meinen, deine Beobachtung sei gut. Dort müssten wir schauen: Was gibt's für andere Möglichkeiten? Damit auch untereinander ein Gespräch, das nicht einfach so läuft, *[PL zeichnet Figuren mit Finger auf den Tisch]* oder, sondern das auch so weiterläuft. Das müssen wir dann vielleicht dann noch anschauen, wie man das machen könnte. Nachher kam das Vorlesen. Das dünkt mich an sich überhaupt nicht negativ, sondern sehr positiv, wenn wir auch mal hinstehen und etwas bieten, eine «Vorlesung» machen und... Du hast mich ja noch gefragt: Geht das, von der Länge her und so. Und das befürworte ich durchaus, dass man mal etwas erzählt oder mal etwas vorliest. Und sie haben dort auch sehr gut, also mit... Es war, für sie war es in dem Sinn intensiv, als sie wirklich zugehört haben. Du hast ihnen halt auch vorher einen Auftrag gegeben, oder, damit sie gewusst haben: wir haben etwas zu tun, wir müssen etwas machen. Das dünkt mich auch immer wichtig: dass man nicht einfach so ins Blaue heraus etwas vorliest, sondern dass es irgendwie auch an einen Auftrag gebunden ist. (S: Mhm. Ja.) Dann kam die nächste Phase, ehm... Eben, ich habe hier notiert: «Schüler finden die Geschichte spannend.» Die Worterklärung, «Stenogramm», wo dann der Übergang zur Auswertung kam, das hätte man vielleicht noch ein bisschen deutlicher herausarbeiten können, das «Stenogramm». Martina sagte da etwas von «Stenographieren» und so. (S: Mhm.) Ich bin nicht so ganz sicher, dass alle das mitbekommen haben, was jetzt wirklich (S: Ja...) ein Stenogramm ist. (S: ...das ist genau...) Das ist noch so zentral, weil ja diese Geschichte so heisst, «Das Stenogramm»... (S: Ja.) hätte ich das noch so ein wenig plakativer hervorgeholt.

S: Ja, ich habe mir auch vorgenommen, dass ich das in der nächsten Stunde noch kurz aufgreife.

PL: Ja, das würde mich gut dünken. Dann die Auswertung an sich: Das ist wieder so ein bisschen dieses Frage-Antwort-Spiel wie oben. Also pingpong-mässig. Und das war für mich... als Zuhörer, da wurde es ein bisschen lange. (S: Ja.) Und da habe ich mich auch gefragt: Wie könnte man das anders, anders machen? Eben, um wieder auf diesen Punkt zu kommen: Wie könnte man das mehr einbinden? Du hast nachher... Ich habe mir dann dort überlegt: wie wäre es, wenn sie jetzt den Text hätten, und der kam ja dann. Man hätte vielleicht hier eine Phase einbauen können, in der man... eben, eine zusätzliche Schüleraktivität hereingebracht hätte. Dass man zum Beispiel gesagt hätte: Wir machen jetzt grad Gruppen, und jede Gruppe macht... also ihr macht vom ersten Auto, ihr vom zweiten, dritten, vierten, fünften, sechsten Auto, macht ihr, was die Leute sagen, diese Dialoge, die übt ihr mal, zum Vorlesen, also, mit welcher Stimmung, weisst du, «Gestaltendes Lesen». Damit man hier noch einen Punkt mehr hereingebracht hätte.

[Ein Lehrer tritt ins Zimmer und wendet sich mit einer Frage kurz an den Praktikumslehrer.]

S: Also, das wäre schon bei der ersten Auswertung des Protokolls...? Also, vorher oder nachher?

PL: Du, eh... Weisst du, du hast ja einfach vorne die Folie aufgelegt mit den Resultaten. (S: Ja.) Die hast du eigentlich erwartet. Also die ganze Lektion war für mich so eine «Rezeptbuch-Lektion», oder. So wie ein Kochbuch, «Man nehme...» Und, auch das, das kann man durchaus machen, also da habe ich absolut nichts dagegen. Man kann nicht jede Lektion weiss nicht wie kreativ und schöpferisch sein. Aber einfach vielleicht etwas. Wenn ich eine pfannenfertige Lektion mache, vielleicht gleichwohl eine Passage einfügen, die wirklich in diesem Sinn ganz selber kreiert ist, die noch so ein kreatives Element drin hat. (S: Mhm.) Das hätte ich hier hinein-

genommen. Das hast du schon angesprochen: dass die ganze Lektion ziemlich lehrerzentriert war, und es dünkt mich jetzt auch die Folgerung daraus: für die nächste musst du schauen, dass dort die Schüleranteile... erhöht werden. Was mich an sich gut dünkte: Du hast die ganze Lektion geführt. Also das war von Anfang an klar. *[PL schaut auf Unterlagen und Notizen.]* Deine Zielsetzungen, die du hattest, «Hören-verstehen», das willst du üben *[lassen]*. Das ist an sich... Die Latte war da nicht soo hoch angesetzt, aber das wurde erfüllt. Dann «Inhalt und Titel erfassen und verstehen», das scheint mir auch, das... das ging vorwärts. Das ist auch eine Geschichte, die sie angesprochen hat. Also, von dem her, dass immer zwei... ging es da einen Schritt vorwärts.

S: Mhm. Vielleicht könnte man das mit der Auswertung der Gründe in der nächsten Stunde so machen, dass immer zwei – sie sollten es ja dann gemacht haben –, dass immer zwei das für die andern sozusagen auswerten, wie sie das gemacht haben, je pro Grund. Dass nicht ich nachher wieder wiederholen muss, (PL: Ja...) vorne hinstehen und nachher sagen: Du den ersten Grund (PL: Genau.), du den zweiten (PL: Ja.) und so.

PL: Doch. Das wäre von meiner Seite alles.

ENDE DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG 4

Unterrichtsnachbesprechung 5

Praktikumslehrer	Herr E. G.
Student	Herr R. W., Student im vierten Studienjahr
Praktikum	Schlusspraktikum im siebten Semester
Klasse	9. Schuljahr Sekundarschule
Datum der Besprechung	Dienstag, 15. 2. 2000, 15.15 Uhr
Dauer der Besprechung	19 Minuten 40 Sekunden
Ort der Besprechung	Bibliotheksräum des Schulhauses
Besprochene Lektion	Deutsch, 14.20 - 15.05 Uhr
Lektionsthema	Hauptsätze und Nebensätze; Satzverbindung und Satzgefüge

PL: R., die Deutschstunde, die du gehalten hast, was hast du für einen ersten Eindruck?

S: Tja, ich bin nicht sehr glücklich. Also, mich dünkt, es ist diejenige Stunde, die ich, sagen wir, bisher am gründlichsten geplant habe, in der ich aber im Gegensatz dazu am meisten hängen geblieben bin.

PL: Was heisst das konkret, zum Beispiel?

S: Ich bin irgendwie... Ich habe einfach das Gefühl, dass die Vorgaben, die ich mir selbst gegeben habe, dass ich die nicht so erfüllt habe, wie ich mir das vorgestellt habe. Weil, ich habe nachher selber gemerkt, dass ich ein bisschen in ein Durcheinander [*y nes Ghürsch*] gekommen bin, bei den Beispiel-Analysen und so, und dann kam ich ein wenig in ein Dilemma: Wie weit greife ich jetzt mit dem vor, wenn ich sage: «Bei den Nebensätzen ist es jetzt so, man kann das so machen», obwohl wir eigentlich gesagt haben, dass wir das erst nach dem Skilager machen wollen. (PL: Mhm.) Aber es schien mir dann, das gehe so doch nicht, wenn ich jetzt nur sage: «Das ist nicht so!» und keine Begründung dazu liefere. Und dann bin ich dort ein wenig unsicher geworden, und... Na ja... Ich war dann irgendwie nicht so glücklich, wie es dann gelaufen ist.

PL: Mhm, wollen wir vielleicht mal die einzelnen Teile ein wenig anschauen. Ich habe für mich drei Teile aufgeschrieben. Es war ein erster Teil, der so ein bisschen Konfrontation war oder ein erstes Bekanntmachen mit der Thematik, mit diesem Spiel. Dort hast du das Ziel formuliert... [*PL schaut S fragend an.*] Was war dein erstes Ziel? Was hast du als erstes verfolgt?

S: Also im Spiel drin, am Anfang?

PL: Im Spiel drin, ja.

S: Im Prinzip eine Anwendung des Themas, quasi eine Einführung über die Hintertüre, wenn du so willst, über das Spiel. (PL, *bestätigend*: Mhm.) Es war, eben, eine erste Anwendung, aber keine bewusste, wenn du so willst.

PL: Was lief denn dort schief?

S: Ja, dass eben... dass nicht alles nach dem Schema «Hauptsatz-Nebensatz» abgelaufen ist. Das heisst: es gibt halt auch noch andere Möglichkeiten, einen Satz zu vervollständigen als nur einen Nebensatz anzuschliessen. (PL: Mhm.) Das hätte man eventuell besser steuern können durch... ehm, eben, die Vorgaben.

PL: Richtig. Was wäre das zum Beispiel für eine Vorgabe gewesen?

S: Also, dass es ein zusammengesetzter Satz sein muss.

PL: Und du hast irgendwann in den Beispielen drin darauf reagiert, indem du nämlich was gemacht hast?

S: Das Komma eingeführt.

PL: Du hast das Komma eingeführt, das war e i n e Möglichkeit, dort hast du ja auch reagiert auf die ganze Situation. Und das Zweite: Was hättest du noch machen können?

S: Ja, man hätte... man hätte zum Beispiel auch den Hauptsatz geben können und dann noch eine Konjunktion oder irgendwas dazu. Das wäre auch eine Möglichkeit.

PL: Oder du hättest einfach eines ausschliessen können, das wäre das «Und» gewesen oder ein «Oder». Das «Oder» ist ja nie vorgekommen. Du hast ja dort ganz klar Hauptsatz-Nebensatz gewollt. Also wenn du diese beiden Dinge ausgeschlossen hättest, dann wärest du soweit gekommen, wie du gewollt hast, oder? (S: Mhm.) Also, mit dem Komma hast du dann reagiert, oder. Aber die erste Konfrontation dünkte mich lebendig... (S: Ja also, das dünkt mich schon auch...) und es hatte zwar Wettbewerbscharakter, aber man hatte nicht den Eindruck, dass irgend jemand blossgestellt wird, dass er ausgestellt würde, also das dünkt mich mal ganz, ganz wichtig. Und das dünkte mich jetzt eine Phase, die war humorvoll, es war eine ruhige Atmosphäre, trotz dem Spielcharakter – also, so schlecht schien mir dieser Teil nicht.

S: Nein, der... das sage ich auch, also dieser Teil, vor allem, ich denke auch, vor allem von der Schülertätigkeit her, dadurch, dass diejenigen, die nicht direkt betroffen waren, dass die nochmals etwas geschrieben haben und dadurch wiederum Beispiele im Heft haben und so, da dünkte es mich, (PL: Mhm.) das ist schon, also, da bin ich nicht unzufrieden damit.

PL: Wenn wir jetzt grad mal schauen, das, was sie im Heft drin hatten (S: Mm.): Wichtig ist immer, dass wenn ein Teil im Heft drin ist, wenn Schüler etwas gemacht haben, dass man diesen Teil halt auch auswertet. (S: Mhm, mhm.) Jetzt hast du es nicht gemacht, aber du könntest es ja noch aufnehmen. (S: Ja, ich könnte es... ja...) Es dünkt mich, (S: ...in der nächsten Stunde...) das wäre wichtig, dass man das nochmals aufnimmt, und dann könntest du vielleicht sehen, haben sie eher Nebensätze geschrieben, Satzgefüge, oder haben sie Satzverbindungen gemacht. Es dünkt mich, (S: Hm.) dort müsstest du auf alle Fälle nochmals drauf eingehen. Ein Teil – das stimmt, was du gesagt hast, das Abtrennen mit dem Komma. Sarah hat gesagt: «Meistens werden sie durch Komma abgetrennt». Kannst du dich erinnern? (S: Mhm, mhm.) Diese Sequenz. Das wäre einfach... [Du] hättest nur einen kleinen Hinweis geben müssen: Detail, «Neue deutsche Rechtschreibung», dort ist es möglich, Komma zu setzen oder Komma nicht zu setzen. Es ging dort um den Infinitivsatz. [Das] also zum ersten Teil. Nachher hast du einen zweiten Teil gehabt. Kannst du dort schnell, zur zweiten Sequenz, dein Ziel formulieren?

S: Ehm... Also dort geht es ums eigentliche Erkennen von Nebensatz und Hauptsatz, also, dass man das herausarbeitet oder zu erklären versucht, woran erkennt man das überhaupt. (PL: Mhm.) Und...

PL: Und dort hast du das Gefühl gehabt, du hättest das erreicht?

S [zögert, überlegt]: ...Nun ja... nicht hundertprozentig.

PL [schmunzelt]: Also, du hast dir dort selbst ein Ei gelegt! Ich hätte das stehen lassen, was jemand gesagt hat: «Das konjugierte Verb steht am Schluss», (S: Hmm.) und dann ist es im Prinzip ein Nebensatz. Das ist eine Faustregel, die gilt nicht immer. (S: Jaa...) Aber weisst du, als erstes Erkennungszeichen hätte ich das mal stehen lassen. Weil, das ist ein erstes Begegnen. Du kannst dann nachher, oder, mit weiteren Beispielen, darauf zurückkommen und sagen: Das da, das stimmt eben mit dieser Regel nicht überein. Oder, nicht schon grad einengen das Ganze und alles reglementieren, sondern dort möglichst offenlassen. (S: Mhm.) Dann hättest du es eigentlich auch gehabt. (S: Mhm.) Und was mich schade dünkte, dort im zweiten Teil, wieso hast du das zum Beispiel nicht grad angeschrieben. Du hast an der Wandtafel gehabt «Hauptsatz» und du hast gehabt «Nebensatz». Rasch für alle visuell sichtbar: Was sind Erkennungszeichen? Also im Nebensatz: Er ist nicht für sich allein verständlich, er ist abhängig vom Hauptsatz. Das konjugierte Verb – vielleicht in Anführungszeichen – steht am Schluss; das wäre eine zweite Erkennungsmöglichkeit. Und das Dritte, wenn das noch gekommen wäre: Es wird oft eingeleitet durch entweder ein Pronomen, (S: Mhm.) ein Relativpronomen... (S: ...Fragepronomen), Frage-

pronomen oder durch eine Konjunktion. Vielleicht wäre das gekommen, und sonst wäre es auch nicht so unbedingt nötig gewesen. Du hast nachher Hilfestellungen gemacht, du bist durch die Klasse gegangen, hast dort geschaut, du hast erkannt, dass es Schwierigkeiten gibt, vor allem dort mit dem Partizipialsatz. (S: Hm.) Und das hast du dann ja hervorgehoben. Die Auswertung, das würde mich noch interessieren, wie hast... wie würdest du die analysieren? Die Idee dünkt mich gut, oder, dass die Schüler selbsttätig sind, dass du dich zurücknimmst, (S: Hmm.) also sie müssen quasi «erklären», (S: Hmm.) vornedran, mit der Folie, wie bist du zufrieden dort?

S: Also ich habe das ein wenig unterschätzt, muss ich sagen, also von der Zeit her. Ich dachte, das sollte, das wird eigentlich klar sein, das wird gar nicht gross Fragen geben, da bin ich davon ausgegangen. Ich habe das ein wenig unterschätzt, ich habe gemerkt: es gibt mehr Probleme und man sollte dort doch noch mehr drauf eingehen. Und dann war noch... Eben, da bin auch dran gestossen, ich habe so gedacht: Jetzt... Ich war selbst nicht so zufrieden mit der Argumentation, die ich nachher gebracht habe. Ich habe dann gedacht: Ja, was soll ich nun machen, soll ich jetzt sagen: bei diesen Nebensätzen ist es so, und das geht nicht, und dann habe ich wieder einen Blick auf die Uhr geworfen und gedacht, ich müsse irgendwie weitergehen (PL: Mhm.), und wollte dann auch nicht lange an den Beispielen herumkauen [*«umechätsche»*], und ja, eben...

PL: Aber du hättest es ja eigentlich auch gehabt, weisst du, mit der Regel, die ich vorhin erwähnt habe, «das konjugierte Verb steht am Schluss». Wenn du das hast, dann hast du ausser den Partizipialsätzen und Infinitivsätzen, [*dann*] hättest du eigentlich alle schon gehabt. Und dann hättest du ganz klar die Eingrenzung gehabt, die dich nachher zur Satzverbindung führt, oder. (S: Hm.) Das konjugierte Verb, weisst du, mit dem «denn» als Beispiel, Konjunktion «denn», ohne dass du sagst, das ist eine nebenordnende Konjunktion, oder andere, ein «dass», das eine unterordnende Konjunktion ist, dann hättest du das ganz elegant eigentlich schon gehabt, ohne dich nachher schon im Detail verlieren zu müssen. (S: Mhm.) Das hättest du dort schon gehabt, und dann wärest du nachher auch nicht so in diese Zeitnot hineingekommen, (S: Hmm.) oder in Beweisnotstand. (S: Hmm.) Und wichtig in dieser Phase dünkt mich auch – du hast es zwar probiert: «Sprecht in die Klasse hinein! Sprecht nicht zu mir, sondern ihr seid jetzt Multiplikatoren quasi! Gebt das in die Klasse hinein!» Das dünkt mich, das wäre wichtig gewesen. (S: Hmm.) Und dort in dieser Phase drin, wo sie so gearbeitet haben, dort dünkte es mich: Geh' nicht zuviel (in der Klasse) herum! Das kann Schüler auch stören. Man kann vielleicht einmal durchgehen, du bist einmal hintendurch herumgegangen. Und einmal bist du vorne durch gegangen. Ich denke: Einmal reicht. Weil, Schüler wollen dort auch selbst arbeiten. Zieh' dich dort ein wenig zurück. Es ist ein kleines Detail. Aber sie fühlen sich dadurch oft auch beobachtet, und dann ist die Schülertätigkeit nicht so gross. Es hat zum Teil sehr, sehr gute Argumentationen gegeben. Diana hat (S: Mhm.) dort gesagt «entweder-oder» – erinnerst du dich? (S: Mhm.) Das war jener Satz (S: Mhm.), du hast gesagt: «Wiederhole den ersten Teil nochmals!» (S: Mhm.) Der war auch wichtig, aber der zweite Teil war noch fast wesentlicher, oder?! Wo sie gesagt hat: «Das gehört ja zusammen, entweder-oder». Dort hättest du auch grad ein...

S: Dort war das vor allem auch wegen dem ersten, weil man das überhaupt nicht verstanden hat. Sie spricht eh schon sehr leise. Dann habe ich gemerkt: Das hat niemand verstanden, deshalb habe ich gesagt: «Den ersten Teil nochmals.» Also: lauter, damit man es überhaupt hört...

PL: Ich meine, das ist richtig, dass du dort überhaupt intervenierst. Aber die Idee finde ich gut, dass Schüler einfach auch die Funktion des Lehrers übernehmen, dass sie den Multiplikatoreffekt haben: Sie erklären den andern.

S: Ja, ich hätte dort noch ein bisschen mehr dahinter sein müssen, damit sie in die Klasse hineinsprechen. Ich habe immer wieder gesagt: «Sprich in die Klasse!», aber es kam gleichwohl bloss so eine Halbdrehung, und... Ja, ich weiss nicht...

PL: Na gut, das ist auch eine gewisse Unsicherheit dieser Schüler, man hat es ihnen angemerkt. (S: Jaa.) Sie waren vorne, sie waren exponiert, sie wollten möglichst schnell nach vorne und wieder nach hinten [*an ihren Platz zurück*]. (S: Ja.) Gut, aber dort wolltest du ja erreichen, dass sie untendran die Definition geben von Satzgefüge und Satzverbindung. Du hast den Kasten auf dem Arbeitsblatt eigentlich gut vorbereitet, und jetzt hast du nachher darauf hingewiesen bei Sarah – die hat nämlich eine gute Definition gegeben, was eine Satzverbindung ist – und dort dünkt es mich – die war gut –, dass wir nachher als Lehrer auch nochmals sagen: Und so ist es – weisst du, noch so... erhärten quasi die Situation. Die war gut, lassen wir die stehen, (S: Mhm.) können wir grad übernehmen. Oder, wieso – wenn du schon so einen Kasten hast, «Satzverbindung: Hauptsatz-Hauptsatz», auf derselben Höhe, hätte man auch grad an der Wandtafel machen können. Und dann war da Stufi, der das Satzgefüge gehabt hat, und dort wolltest du ja eigentlich hören: untergeordnet, dass der Nebensatz untergeordnet ist. Das hätte man dort auch an der Wandtafel visuell darstellen können: HS und [*PL zeigt*] untendran NS. Dann hättest du es dort auch wieder über das Auge gehabt, und das ist ja das Wesentliche. Und es war richtig in dieser Phase drin, dass du dort nicht auch noch drauf beharrt hast: ‚Jetzt schauen wir es auch noch bei diesen Sätzen an... Also: entweder-oder, ein «Oder», ein «Und», ein «Denn», das sind nebenordnende Konjunktionen...‘ Es dünkte mich gut, dass du das weggelassen hast, es ging ja nicht d a r u m. Weil, mit diesem Blatt kannst du jetzt noch weiterarbeiten. Oder wenn wir dann noch detailliert – das hast du ja angetönt – in der Stunde drin sind. Nachher haben wir einen dritten Teil gehabt. Du hast den als «stilistischen Teil» bezeichnet. Was war dein Ziel hier?

S: Also das Ziel war, also zuerst mal zu erkennen, dass bei diesen Beispieltexten... worum es dabei geht, dass das alles Hauptsätze sind, isolierte. (PL: Mhm.) Einfache Hauptsätze. (PL: Mhm.) Und dann in einem weiteren Schritt eben selber herausfinden: Moment mal, kann man die nicht irgendwie verbinden? Und was ändert dadurch, wenn ich das durchlese? Ändert sich etwas für mich, wenn ich das durchlese, vom Leseerlebnis, wenn ich so will. (PL: Mhm.) Das war eigentlich das Ziel. Dass man, dass man nachher sieht, dass man das einsetzen kann eben auch, ein solches Satzgefüge, als Stilmittel in einem Text. Dass das nicht nur vom grammatikalischen Standpunkt aus so ist, sondern eben auch vom stilistischen.

PL: Mhm. Aber nicht bloss für die Lektüre ...

S: ...sondern auch für das Schreiben.

PL: ...für das Schreiben. Das dünkt mich auch wesentlich. Darum müssen wir jetzt natürlich auch ein wenig ausbauen. Man könnte dort auch sagen: Es hat... Also, der Hauptsatzstil kann ein Stilmittel sein; das müssten wir in einer weiteren Phase auch noch zeigen. Also wenn du dort einfach... ehm... Atemlosigkeit ausdrücken willst, dass du dort den Hauptsatzstil auch brauchst. Und dann haben sie Beispiele gebracht, und du bist in Zeitnot gekommen, (S: Ja...) das hat man gut gemerkt, und dort musstest du nachher ein wenig abwürgen nachher...

S: Ich habe zuviel Zeit verloren bei... Also, «verloren», [*eh*er] zuwenig Zeit eingeplant gehabt für das Auswerten der Beispielsätze vorher, auf dem ersten Arbeitsblatt. (PL: Mhm.) Ich habe dort unterschätzt, was es dort für Argumentationsprobleme geben könnte. (PL: Mhm.) Und dann kam ich dort ein wenig, eben, in Zeitnot mit dem letzten Teil, oder. Und, die Aufteilung dort war auch nicht sonderlich schlau. Also wenn schon Zeitnot, nicht wahr, dann besser die Klasse aufteilen: Ihr nehmt diesen Beispieltext, ihr den. [*PL nickt zustimmend*.] Ich habe dann noch schnell am Schluss, (PL: Das habe ich gedacht, ja!) ging ich noch schnell zu den einen [*Schülern und sagte ihnen*] «Macht doch noch zum letzten Teil etwas, damit nicht alle dasselbe machen». Aber das hätte man besser vorher (PL: Genau.) aufteilen sollen. Aber in der Planung habe ich das (PL *nickt zustimmend*: Ja.) nicht mitbedacht, und in der Stunde habe ich nicht reagiert darauf, (PL: Ja.) weil ich gemerkt habe: (PL: Ja.) Jetzt bin ich nicht Zeitnot...

PL: ...Und genau das wäre elegant gewesen. Du hattest drei Beispielsätze. Schnell aufteilen, Vorschläge von dieser Gruppe, von jener Gruppe und von jener Gruppe, und das hätte auch die

Möglichkeit gegeben, dass vielleicht die eine Gruppe zwei Beispiele gehabt hätte, die *[ändern]* hätten zwei Beispiele gehabt, unterschiedliche, und jene hätten auch zwei Beispiele gehabt. Und dann hättest du eigentlich auch zu Kleist kommen können (S: Mhm.), ganz am Schluss.

S: Tja, der ist dann ganz weggefallen...

PL: Der ist dann weggefallen.

S: Eben, das... das Feedback kam dann auch grausam zu kurz, das, was ich eigentlich erhofft habe. Gut, ich dachte dann am Schluss: Ja also ok, am Anfang der nächsten Stunde zu diesem Thema kann ich das auch wieder aufnehmen und wieder darauf zurückkommen. *[PL nickt zustimmend.]* Oder, dass man das nochmals anschaut. Ich habe ja noch vor, dann nach dem Skilager noch Übungen zu machen zum Stilistischen in diesem Zusammenhang. Dass man von da aus auch...

PL: ...dass man davon ausgehen könnte, das ist nämlich ein ganz schönes Beispiel, der Kleist. Ja, das hast du gar nicht mitgekriegt, die hat dann gesagt: «Meine Mutter hat gesagt, das ist ja der Kleist, der hat mal einen Satz über anderthalb Seiten geschrieben.» Und das ist ja richtig, der war ja diesbezüglich wirklich der Künstler, und sie sagte mir dann: «Herr G., Sie haben gesagt, normalerweise, braucht nicht soviel verschachtelte Sätze bei den Schreibanlässen!» und so, und jetzt bringst du dieses Beispiel. (S: Kleist macht es auch so...) Ja. Dort habe ich gesagt, das sei eben wirklich die Kunst der Literatur. Gut, also, wenn wir jetzt durchschauen, die ganze Stunde: Einige Ziele hast du erreicht. Und du hast vorhin selbst auch gemerkt, oder: Es ist zum Teil verbesserungswürdig und vertiefenswürdig und so, du hast es ja gesagt: *[Mit der]* stilistischen Arbeit fahren wir noch weiter; wir fahren noch weiter in der Betrachtung, in der eigentlichen Sprachbetrachtung. Also, einige Ziele hast du ja erreicht. Oder?

S *[zögernd]*: Ja...

PL: Doch. Doch!

S: ...Einfach nicht so ganz glücklich, muss ich sagen. Also irgendwie auch... Ich habe irgendwie auch die Ruhe verloren mitten in der Lektion. Das ist irgendwie, das ist irgendwie sonst ein starker Punkt von mir. Also ja doch...

PL: Man hätte irgendwie auch korrigieren können im zweiten Teil. Es waren halt auch viele Sätze. Es waren zehn Sätze. Diese Sequenz war dann vielleicht ein bisschen zu lang auf Kosten des dritten Teils, was dann natürlich auch wesentlich wird für sie, wenn sie schreiben. Noch zwei, drei kleine Dinge; die ich dir eigentlich auch für die nächste Stunde aufgeben möchte. Probiere zu verhindern, dass du nicht, wenn du zu einem neuen Teil überleitest, das «ok» brauchst. Du hast das – ich habe mal gezählt – (S: Gerade die Stunde vorher...) zwanzig mal das «ok» gebraucht oder das «sorry» in der Stunde drin. Probiere das wegzunehmen. (S: Mhm.) Das ist mal das Eine. Das Zweite: Fragen, wenn du die formulierst, sind die oft sehr, sehr, sehr eng, so dass sie quasi nur noch mit einem Wort antworten können. Probiere die Fragen offener zu formulieren; damit es nicht nur ein Abfragen ist. Das dünkt mich wichtig. Und ich denke: Du hast deine Stunde auch selbstkritisch analysiert. Da können wir weiterfahren, und da fahren wir *(auch)* weiter. Das ist gut.

ENDE DER UNTERRICHTSNACHBESPRECHUNG 5

Unterrichtsnachbesprechung 6

Praktikumslehrer	Herr T. C.
Student	Herr R. S., Student im vierten Studienjahr
Praktikum	Schlusspraktikum im siebten Semester
Klassen	8. und 7. Schuljahr, Klassen 8c und 7e
Datum der Besprechung	Dienstag, 1. 2. 2000, 11.10 Uhr
Dauer der Besprechung	31 Minuten (für 3 Lektionen)
Ort der Besprechung	Unterrichtsraum der letzten Lektion
Besprochene Lektionen	Mathematik im achten Schuljahr, 7.30 - 8.15 Uhr Naturkunde im siebten Schuljahr, 8.20 - 9.05 Uhr, Naturkunde im achten Schuljahr, 9.15 - 11.05 Uhr

PL: Die erste Lektion war eine Mathematikstunde... (S: Ja, genau) die wir zusammen angesetzt *[vorgesehen]* haben, und zwar war das Schwergewicht «Üben». Jetzt würde es mich mal interessieren, wie es dir in dieser Stunde ergangen ist, wie du dich gefühlt hast.

S: Es war so: Wir haben gesagt «Üben», und plötzlich – zack – standen einfach fünf oder sechs *[Schüler]* bei mir, der will etwas, der will etwas... Also am Anfang war es ein bisschen chaotisch. Nachher hatte Steffi Fragen, weil sie krank war, und dann gingen wir halt aus dem Zimmer, damit wir Ruhe hatten. Wir waren zu Dritt draussen, haben diese Dinge angeschaut und kamen wieder herein. Und unterdessen hattest du ja ein bisschen ausgeholfen, nicht wahr, dort, wo Fragen aufgetaucht sind. Auf alle Fälle... *[überlegt 3 Sekunden]* Nachher drinnen *[im Schulzimmer]* konnte ich dann ein paar Fragen beantworten. Ich habe versucht, wenn es eine schwierige Frage war, auch alle zu fragen: Wer will zu diesem Thema etwas hören? Dann habe ich es mit diesen *[Schülern]* besprochen, aber das war eigentlich kaum der Fall.

PL: Also das Gefühl, hast du das Gefühl, dass es dir wohl war, oder hast du...?

S: Ja, es war etwas... es war nicht extrem stressig, aber es hat mich ein wenig chaotisch gedünkt. Ein bisschen. Eine Übungsphase ist für mich auch... Jeder ist irgendwo anders, es läuft ein bisschen anders ab. Was nicht gut war: Es hat einfach keine Reissnägel (Reisszwecken) dort oben, und Magnete hat es drei Stück, und wenn man da diese Sachen an die Wand hängen möchte zum Korrigieren... Dann ging halt das Lehrerpult drauf, auf dem ganzen Lehrerpult schwirrten die Kopien herum, auf dem hinteren Teil *[der Ablage]* habe ich Kopien hingelegt – da müsste man halt das nächste Mal etwas organisieren. Also für zwei, drei Blätter geht es, aber wenn man mehr Kopien hat, dann ist das... Das war auch mit ein Grund, dass es ein wenig chaotisch gewirkt hat.

PL: Also das vom «chaotisch», das teile ich nicht. (S *zögernd*: Nicht?) Ich habe ein sehr gutes Gefühl gehabt von dieser Stunde, (S *nickt zustimmend*: Ja.) weil ich das Gefühl gehabt habe, dass die Schüler diese Übungsphase gebraucht haben. (S: Ja, das schon.) Ich habe das Gefühl gehabt, sie hätten sehr intensiv gearbeitet; sie haben schon zusammen gearbeitet. Und dieses Chaotische ist entstanden, weil du natürlich selbst sehr engagiert warst, du hast immer wieder mit einzelnen Gruppen zu tun gehabt. Aber die Organisation dünkte mich nicht chaotisch. (S *bestätigend*: Ja.) Ich möchte eigentlich auf zwei Dinge eingehen in dieser Stunde, von denen ich den Eindruck habe, dass es sich lohnt. *[Ab hier macht sich der S Notizen.]* Gerade ein bisschen dieser Eindruck vom Chaotischen, dort scheint es mir wichtig: Wenn du mit einzelnen arbeitest, dann musst du schauen, dass du trotzdem die ganze Klasse im Auge behältst. (S nicht zustimmend: Jaa.) Das ist ja etwas, das wir schon mal ein bisschen angeschaut haben. Und das muss man jetzt ganz praktisch anschauen: Wie kann man das? Der Weg, den du gewählt hast – aus dem Zimmer gehen, weil du dich drin nicht konzentrieren konntest –, das kannst du natürlich

nicht machen. (S *lachend*: Ja!) [PL *lacht ebenfalls*.] Es sitzt ja nicht immer ein Praktikumslehrer drin und hilft mit.

S: Soll ich dann vielleicht vorne bei der Wandtafel...? Sie nehmen den Stuhl mit, wie ich es auch schon gemacht habe. Aber es ist irgendwie... Das ist natürlich... Es waren zu diesem Zeitpunkt alle rings ums Lehrerpult, und da habe ich mich einfach nicht wohlfühlt... Weil, ich konnte die Blätter nirgends aufhängen, und... [schüttelt Kopf, deutet Geste der Hilflosigkeit an.]

PL: Dann müsstest du vielleicht einfach sagen: «Du bist zuerst, eines kann noch warten, und die andern sollen an den Platz.» Es hat ja keinen Sinn, wenn noch vier oder fünf [Schüler] vorne sind und warten. Das ist der eine Punkt, also du musst das verteilen [aufteilen]. Und das Zweite: Mir scheint es wichtig, dass, wenn du einem Kind [etwas] erklärst, dann musst du den Rest [der Klasse] gleichwohl immer noch im Auge behalten. Du musst einen strategisch günstigen Platz finden, sei es das Lehrerpult oder einen andern Ort. Es war manchmal so, dass du vier, fünf [Schüler] vor dir hattest – die waren wie ein Schirm vor dem Rest der Klasse, und das trennt dich. Dann fühlen sich die, die noch am Platz sind, die fühlen sich dann nicht so angesprochen. Also, das ist ein reines Organisationsproblem.

S: Ja, [nickt zustimmend] deshalb war es für mich auch bisschen chaotisch.

PL: Vielleicht, ja, das kann ich mir vorstellen, ja, ja.

S: Diejenigen, die am Üben waren, die w a r e n am Üben, also nicht, dass die Blödsinn gemacht hätten oder so, aber es war einfach... Für mich war es einfach ein bisschen eine chaotische Sache.

PL: Eben, ja, das kannst du selbst lösen. (S *zustimmend*: Ja, am Lehrerpult...)

[Unterbruch in der Stromversorgung des Videoaufnahmegeätes von ca. 50 Sekunden; der Praktikumslehrer zitiert in dieser Zeit eine Schülerfrage, analysiert diese Frage und macht für die Reaktion des Studenten einen Alternativ-Vorschlag.]

[...] Sonst meine ich, dass zu dieser Mathstunde... Da könnten wir abschliessen, und wir würden zur Naturkundestunde gehen, siebte Klasse, zum «Auge». [PL und S suchen in ihren Unterlagen die Blätter zu dieser Lektion].

S: Dieser Videofilm ist erstens... Finde ich, wir konnten das leider jetzt nicht alles sehen, aber das werden wir ja noch nachholen – [der Film diente dazu,] die Motivation zu holen zum [Thema] «Auge», und zweitens ist es eine Repetition. Also, sie haben ja schon Dinge gehört, die dort vorgekommen sind (PL *zustimmend*: Hmm.), und jetzt hören sie es ein bisschen anders. [S überlegt einige Sekunden.] Ja, ich weiss nicht, ob es sinnvoll gewesen wäre, hier einen grossen Auftrag zu schreiben.

PL: Ich habe mir einfach überlegt: Die Schüler kamen herein, dann lief das Video. (S *zustimmend*: Hmm.) Es ist ein sehr gutes Video, ein sehr interessantes Video. Am Schluss, als du das Video abgestellt hattest, hast du ihnen dann plötzlich Fragen gestellt, wenn du dich erinnern kannst. (S: Ja klar, ja.) Du hast ihnen eine Folie gezeigt, und du wolltest im Prinzip nachher, dass sie auf Grund dieses Video' deine Folie interpretieren. Eigentlich, wenn man das noch hätte verstärken wollen: dass die Schüler wirklich noch stärker auf deine Folie eingehen, dann hättest du die Folie zuerst zeigen können. [PL nimmt Folie zur Hand.] Hier auf dieser Folie hast du ja den ganzen Sehvorgang drauf, wirklich sehr gut zusammengefasst. Wenn du nun damit angefangen hättest, hätten die Schüler nicht gewusst, worum es genau geht, aber so einzelne Teile hätten sie gewusst, und du hättest sagen können: Schaut, wir schauen jetzt einen Film, und das Ziel dieses Filmes ist es, dass wir am Schluss diesen Kreislauf verstehen, dass wir verstehen, was mit dem Sonnenlicht geschieht, wie wir das Auto in unserem Auge wahr-, also aufnehmen, und wie wir es im Gehirn wahrnehmen können. Wenn du das vorangestellt hättest, dann hätten sie vielleicht weniger auf das Pink des Neonschriftzuges geschaut im Video, sondern sie hätten ein bisschen genauer gewusst, was das ist. Also den Beobachtungsauftrag, den hättest du vorher hergeben können, respektive du hättest ihnen das Ziel dieser Lektion – ohne dass sie es genau

gemerkt hätten – vorgängig bekannt gegeben, und das Video wäre zu einem Hilfsmittel geworden, um dieses Ziel zu erreichen. Und jetzt ist das Video eigentlich, wie du zu Beginn gesagt hast, zu einer Motivation geworden. Es war schön, es war interessant, (S *zögernd*: Hmm...) aber man hat es zuwenig ausgereizt.

S: Ja, das ist mir schon auch klar, aber... Ja, heute ist es einfach dumm gegangen. *[Es handelte sich um ein organisatorisches Problem: Der Student und ein anderer Lehrer wollten gleichzeitig das Videogerät benutzen.]* Ich hätte sagen sollen: Lassen wir das Video, schauen wir es am Nachmittag an, und springen wir grad zu den Augenfehlern.

PL: Nein nein, du hast schon gut reagiert.

S *[sofort]*: Ja schon, aber... *[zögernd]* Ja, ich habe zuerst gedacht... Du hattest ja gesagt... eine halbe Lektion könnten wir *[das Gerät haben]*; und das war eine halbe Lektion. Und der Film dauert, mit Titelmusik und so, vierundzwanzig Minuten. Also, das hätten wir gerade noch so knapp geschafft. Aber begonnen haben wir dann erst um halb, bis alles parat war um den Film zu zeigen. (PL *zustimmend*: Hmm.) Vorher habe ich die neue Schülerin begrüßt... *[macht fragende Geste]* Und habe eigentlich... Ja, wenn ich noch die Folie aufgelegt hätte, dann hätte das nochmals fünf Minuten gegeben, dann hätte ich...

PL: Ja, es war ja eine schwierige Stunde (S *mehrmals zustimmend*: Hmm), und man musste improvisieren. Dir fehlt jetzt vielleicht einfach die Routine, um in diesen kurzen Momenten, in denen du nicht überlegen konntest, sagen wir mal: den wirkungsvollsten Weg zu finden. Aber es ist eben ein Grundsatz, und deshalb bringe ich es trotzdem ein. Ein Video anschauen heisst... ist dann sinnvoll, wenn die Schüler wissen, worauf sie schauen müssen. Und deshalb dürfen wir es jetzt nicht einfach an dieser Stunde aufhängen; es ist in diesem Sinn nicht eine Kritik an dieser Stunde, sondern wir wollen ja daraus lernen: Wenn du das nächste Mal ein Video zeigen willst – das wirst ja wieder machen –, dann sollten die Schüler vorher wissen, worauf es ankommt. Es könnte auch sein – theoretisch, ich hänge das jetzt nicht an deiner Stunde auf –, dass du ihnen den Beobachtungsauftrag schriftlich gibst, «lest ihn!», vorgängig. Es könnte sein, dass du ihnen Fragen aufschreibst, dass sie das ganz konkret beantworten müssen, das wäre eine andere Form, oder? Aber man vermeidet wenn irgendwie möglich «Fernsehschauen» als reine Unterhaltung. (S: Jaja.) Wir wollen ganz gezielt arbeiten. Dann können sie auch ganz gezielt beobachten, und es ist auch viel – wie soll ich sagen – die Schüler nehmen es viel ernster, wenn du ihnen vorher sagst, worauf es dir ankommt. Es spielt eigentlich keine Rolle in welchem Fach. Es ist irgendwie viel fairer, oder, denn du fragst dann auch das, was dir wichtig ist, und sonst lässt du sie so ein bisschen im Offside stehen. Das war für mich das Kernstück, eben: der Umgang mit einem Video. Was mir sehr imponiert hat, das war diese Folie. Das war ganz klar der rote Faden, den du durch diese Stunde hindurch immer hattest, du hast sie immer wieder aufgelegt, du hast mit dem Stift sehr schön hingezigt: «Hier sind wir», damit auch die Schüler wussten, worüber wir gesprochen haben. Das ist wirklich ein sehr gutes Hilfsmittel, damit der rote Faden nicht bloss thematisch kommt, also im Ablauf der Stunde, sondern dass man *[ihn]* auch visualisieren kann, dass man zeigen kann, wie das verläuft. Ich möchte gerne von dieser Stunde weg, wenn du nicht noch...? *[PL schaut fragend zum Studenten.]*

S: Jaja, es war...

PL: Also, es war eine schwierige Stunde für dich, wir waren total... Wir mussten innerhalb kürzester Zeit umstellen. Das gibt es manchmal. Wenn es zwei Räume hat, und beide *[Lehrer]* brauchen das Video, dann... Dann ist das heikel. Gehen wir grad in die dritte: Bei dieser dritten Lektion, Naturkunde, achte *[Klasse]*, dort habe ich mir eigentlich ein Thema vorgenommen, das ich mir schon einmal vorgenommen habe, an dem ich schon mal mit dir gearbeitet habe: Ich habe mir nur Fragen notiert, und ich habe mir nur die Aufträge aufgeschrieben. Und du weisst, dass wir ja über die Fragestellungen schon gesprochen (S: ...hat mir geholfen, ja) haben. Ich möchte aber heute das Schwergewicht nicht bei den Fragen, bei der Fragenstellerei setzen, sondern eher bei den Aufträgen. Aufträge erteilen ist etwas sehr Schwieriges. Je klarer wir einen

Auftrag erteilen, umso grösser ist die Chance, dass nachher auch das läuft, was du willst. Es braucht nicht nur einen klaren Auftrag, sondern es braucht – sagen wir mal – auch eine Vorbereitung zum Auftrag. Du musst sozusagen die Atmosphäre schaffen in der Klasse, damit du mit deinen Informationen verstanden wirst [*«übere chunnsch»*]. Und es ist nun eine eher allgemeine Feststellung, die ich jetzt mache: Anfangs der Stunde hast du das bestens verstanden [*«gecheckt»*]. Du bist wirklich... du kommst herein, fixierst die Klasse, schaust, dass es ruhig ist und startest wirklich erst, wenn es ruhig ist. Damit hast du eigentlich die Atmosphäre geschaffen, die nötig ist. Sonst aber hast du häufig die Geduld nicht, wenn du neue Aufträge gibst. Und eigentlich ist jeder neue Auftrag, den du gibst, wie ein Stundenanfang; also, das ist jetzt übertrieben formuliert. Aber es ist ein Anfang zu etwas...

S: ...zu einem neuen Abschnitt.

PL: Richtig ja. Und deshalb wünschte ich mir eigentlich, dass dieselbe Ruhe, die du anfangs Stunde geschaffen hast, dass du die zwischendurch ebenfalls hinkriegst. Jetzt zu den Aufträgen selbst; ich lese dir mal einen vor [*zitiert aus den Notizen*]: «Wir haben letzte Lektion» – das war der erste, den du gesagt hast – «wir haben letzte Lektion diese Folie angeschaut» – das war diejenige des Destillationsturmes. «Ich möchte, dass ihr in den nächsten Minuten in Partnerarbeit die Abläufe ‚Destillation-Fraktion‘ repetiert. Diskutiert so, dass ihr Fragen gegenseitig beantworten könnt.» (S *nachdenkend*: Hmm.) Ich habe versucht, so schnell wie möglich einigermaßen mitzuschreiben. (S *beipflichtend*: Jaja.) Was meinst du zu diesem Auftrag?

S [*denkt einige Sekunden nach*]: Ja, sie wissen, dass sie es in Partnerarbeit machen müssen, sie wissen wo, welche Folie, wie sie das machen sollen. Das mit den Fragen ist ein bisschen komisch. Also, wie habe ich das gesagt?

PL: «Diskutiert so, dass ihr Fragen gegenseitig beantworten könnt.»

S: Ja... [*nachdenkend*] Ja gut, das ist... nicht klar.

PL: Nicht klar!?

S: Wenn ich das so... Also, wenn ich das so sage: «... dass ihr Fragen beantworten...» Also, ich habe das wahrscheinlich so gemeint: Sie sollen das so vorbereiten oder so miteinander diskutieren, dass sie Fragen beantworten, also, dass sie auf Fragen Antworten wissen, zum Beispiel..., (PL: Also, ich möchte nicht...) dass sie es erklären können.

PL: Ich möchte die Hand nicht dafür ins Feuer legen, dass dieser Satz [*so wie ich ihn notiert habe*] perfekt ist. Aber du hast jetzt selbst gerade richtig reagiert: Du bist selbst nicht ganz sicher, was du eigentlich gemeint hast – wie sollen da die Schüler genau wissen, was du gemeint hast! Ich will einfach damit sagen: Wenn du schon Aufträge... du musst ja Aufträge geben, laufend. Du hast ganz gute Ansätze drin... Aber versuche noch, sie präziser zu formulieren. Kürzer. (S *macht Notizen*: Hmm.) Die Organisationsform hast du perfekt drin gehabt, es ist eine Partnerarbeit. Auf welcher Grundlage: die Folie war drin. Einen wesentlichen Teil hast du hier aber nicht drin, das kommt ja immer wieder: wie lange. Du sagtest zwar, relativ diffus: «Ich möchte, dass ihr in den nächsten Minuten...», aber das ist ein Nonsense, das ist ja logisch, dass es in den nächsten Minuten ist, aber man weiss nicht, ob dreissig Minuten. Wenn du sagst: «Ihr habt jetzt fünf Minuten Zeit», dann gibst du im Prinzip das Marschtempo an. Und wir wollen ja ein hohes Tempo, gerade in dieser Klasse, demnach ist der Zeitfaktor extrem wichtig, dass du sagst: «So und soviel Zeit habt ihr», dann gehen sie ganz anders an die Arbeit [*«Büez»*].

S: Jaja, ich hab's schon gemerkt.

PL: Ich lese dir noch einen andern Auftrag vor... Wenn ich bloss meine Schrift noch lesen könnte! «Wir werden drei Kunststoffgruppen kennenlernen. Ich habe Stoffproben mitgebracht. Ihr bildet Gruppen, bedient euch mit Blättern. Versucht, diese Proben nach den Materialeigenschaften zu prüfen. Später werden wir dann noch den Flammentest durchführen. Wir machen sechs Gruppen,» – und hier hast du sie gerade eingeteilt – «stellt die Tische zusammen».

S: Ja. [*Überlegt kurz*] Viel zu viel auf einmal. Hmm. [*Überlegt.*] Hmm.

PL: Oder, und wenn du das jetzt liest... Du hast vermutlich schon jetzt Mühe gehabt, das alles zu behalten, was du dort gewollt hast, geschweige denn die Schüler. Da musst du dir einfach überlegen: Wie kann ich jetzt diesen Auftrag so auseinandernehmen, dass ich gleichwohl alles habe. Und das musst du wirklich vorgängig machen. Ich könnte hier einfach sagen: Beispielsweise die Organisation einer Gruppenarbeit, die Sitzposition – das ist unabhängig vom Inhalt. Demnach könntest du das gut trennen und sagen: «Jetzt machen wir zuerst mal...»

S: ...Gruppen, dann stellen wir die Tische, und wenn alle parat *[sind]*: die Aufträge erteilen.

PL: Das gibt einen Riesenbasar *[das Umstellen der Tische]*, nicht wahr, und es gibt Unruhe, und dann musst du sie sammeln, und erst danach kommen die Inhalte. Auch dort wieder dran denken: Es fließt noch ein Zeitfaktor hinein: «Ihr habt Zeit, ungefähr fünf bis zehn Minuten, es gibt nicht...» Einfach damit sie schnell arbeiten, damit sie das wissen. Und dann gibt es natürlich noch ganz kurze Aufträge; ich lese dir einen vor: «Legt die Sachen weg und hört einmal zu.» *[S lacht verlegen.]* Das ist ein ganz kurzer Auftrag, der ist klar und kommt klar rüber. Da ist einfach wichtig, dass du diesen Auftrag, den du gibst, auch klar kontrollierst und durchsetzest. Also, wenn du schon verlangst «Hört zu!» – das ist ja eigentlich selbstverständlich, so dass man es von den Schülern gar nicht verlangen müsste –, dann kommt wieder das, was ich anfangs gesagt habe: Jetzt beginnt etwas Wichtiges neu; also die Atmosphäre schaffen. *[Liest aus seinen Notizen:]* «Also ich bitte euch, alles niederzulegen, also Stifte weglegen. Dabei möchte ich, dass im Zimmer Ruhe ist und auf meine Anweisung gehört wird.» Das war ein Auftrag, den du gegeben hast, oder ein Befehl. *[S nickt zustimmend.]* Du siehst, dass du auch hier, würde ich meinen, sehr viel sagst. Das kannst du kürzer, prägnanter, viel prägnanter sagen – und es dafür dann auch durchziehen. Es reicht, wenn du sagst: «Bitte zuhören, Stifte weglegen.» Klar, oder? Mehr musst du nicht sagen. Willst du noch ein Beispiel *[«Müsterli»]* hören?

S: Jaja. Das ist noch lustig...

PL *[liest von seinen Notizen]*: «Haltet es über die Alu-Folie. Ich komme vorbei und zünde die Kerzen an. Erst auf meine Anweisung werden die Kunststoffe angezündet. So. Nun, als erstes nehmt ihr den Schwamm, haltet den Schwamm in die Flamme, betrachtet das Brennverhalten und schreibt die Beobachtungen auf das Blatt.» *(S nachdenklich, beipflichtend: Hmm.)* Das geht ins selbe Kapitel. Damit wollte ich einfach zeigen: Arbeitsaufträge sind das A und O. Es gibt ganz lange, komplizierte, die für eine ganze Stunde reichen; in diesem Fall gibst du sie schriftlich, das ist klar, mit denselben Kriterien, alles muss drin sein. Darüber habt ihr ja in der Didaktik sicher gesprochen. Und wenn du sie mündlich gibst: kurz, präzise und genau. *(S macht sich weiterhin Notizen: Ja.)* *[PL schaut auf die Uhr.]* Auf die Fragestellungen, die ich mir ebenfalls notiert habe, gehe ich jetzt nicht ein, sonst wird es fast ein bisschen zu lange. Aber wir können ja mal bei einer andern Stunde... kann ich Fragen aufschreiben. Sonst noch, ganz kurz, zu dieser Stunde: Es hat mir gefallen, weil, es war eine *[Lektion]*, da waren jetzt alle Sachen drin. Sie mussten praktisch arbeiten, du hast sie über die Folie geholt... Also, es war eine sehr abwechslungsreiche Stunde. Das hat mich von diesen Gesichtspunkten her betrachtet überzeugt. Aber das war ja nicht unbedingt das, was ich anschauen wollte. *(S: Jaja.)* In der letzten Stunde... Es nähme mich jetzt selbst noch wunder, was du da für ein Gefühl gehabt hast, in dieser vierten, Naturkunde, nach der grossen Pause. *[Schaut fragend zum S.]* Was hast du da für ein Gefühl, zu dieser Stunde?

S *[nachdenklich-seufzend]*: Jaa... *[Denkt 10 Sekunden nach.]* Sie haben eigentlich schon mitgemacht, und... *[überlegt]* Sie haben auch diskutiert, aber... Ja... *[überlegt wiederum]* Es ist erstens mal darum gegangen, das Arbeitsblatt fertig zu machen. *(PL zustimmend: Hmm.)* Und da hat man dort ein bisschen gearbeitet, und dann... haben wir einige wenige Sachen aufgepickt, und dann haben sie verglichen am Hellraumprojektor, und... Am Schluss war einfach noch ein Stress mit dem Treibhaus, da haben wir diese Dinge noch erarbeitet; sie haben eigentlich... Ja... *[überlegt]*

PL: Mit «Gefühl» geht es mir eher so darum: Hast du dich wohl gefühlt? Die Stimmung, die Atmosphäre in der Klasse...?

S [*nach weiterem kurzem Nachdenken*]: Ja, ich habe mich nicht sehr unwohl... Also...

PL: ...«Nicht sehr unwohl»... [*lacht*]

S: Nicht sehr unwohl! Es hat Stunden gegeben, in denen ich mich wohler gefühlt habe. (PL: Ja?!) Oder? Aber ich denke, es ist nicht eine Stunde, die jetzt wirklich ‚in die Hosen gegangen ist‘, für mich.

PL: Also, du hast dich nicht schlecht gefühlt? [*S stimmt kopfnickend zu.*] Gut, gehen wir zu den Zielen: Hast du sie erreicht? (*S überlegt kurz*: Hmm...) Deine Unterrichtsziele?

S: Nun, natürlich nicht, aber das war ein Zeitgrund. Zum Beispiel da mit den alten... Das habe ich herausgestrichen während der Lektion, das war nicht mehr machbar, und jetzt... Und dort habe ich entschieden: Mache ich nun d a s , oder mache ich d a s ? (PL: Hmm.) Und dann habe ich (*mir*) gesagt: Ich gehe auf das Treibhaus ein. Das [*andere*] habe ich weggelassen, das habe ich schon herausgestrichen gehabt. Dann nachher... Es hat dort oben halt auch ein bisschen mehr Zeit gebraucht (PL: Hmm.) In der dritten Stunde, da habe ich mehr Zeit gebraucht als ich gedacht habe, darum hat es eine Verschiebung gegeben.

PL: Also, kannst du sagen: Das, was du machen wolltest – auch wenn du da nun eine Sache herausgestrichen hast – hast du da das Ziel erreicht?

S [*denkt 10 Sekunden nach*]: Ja... Die Besprechung ist ein bisschen zu kurz gekommen, vielleicht, von diesen Thermoplasten, Duroplasten und Elastomeren. Aber... Doch, doch, ich würde sagen, ich habe das Ziel erreicht. Sie haben die drei kennengelernt, sie haben sogar die Makrostruktur der Moleküle zuweisen können. Also, sie haben mitgemacht, und aufgepasst haben sie auch. Es war nicht irgendwie etwas, wo ich alles vorgekaut hätte; ich habe sie diskutieren lassen... Ja...

PL: Gut, ja. Also ich sehe es auch so, doch. Also ich würde sagen: In der e r s t e n Lektion [*der Doppelstunde*] hast du deine Ziele erreicht. In der zweiten, da habe ich das Gefühl: Da hast du sie erreicht, aber ich bin nicht so sicher, ob die S c h ü l e r sie erreicht haben. (*S zustimmend*: Ja.) Das, was du wolltest, das – habe ich das Gefühl – hast du rüber gebracht. Wenn man jetzt eine Lernkontrolle machen würde – habe ich das Gefühl –, dann sähe es ein bisschen anders aus. Warum? Wenn man diese Stunden anschaut... Kannst du dich erinnern: Wir haben doch gestern zwei Mathstunden gehabt, die nicht so wahnsinnig bombig waren. (*S*: Jaja, genau.) Und da haben wir gesagt: Du warst dort in dieser Doppelstunde extrem aktiv, und die Schüler sehr passiv, und diese Stunde jetzt, die vierte, die lief meiner Meinung nach fast wieder ein wenig ähnlich. Ich habe während dieser Stunde geschaut: Wann sind eigentlich die Schüler dran? Und sie waren dran: am Anfang – «Was sind das für Kunststoffgruppen? Lesen Seite 92 und eintragen auf Arbeitsblatt». Das war eine Phase, in der alle Schüler etwas arbeiten mussten. Eine zweite Phase hat es noch gehabt, eine ganz kurze, in der sie auch aktiv waren, nämlich: «Ihr könnt die Arbeitsblätter ergänzen.» (*S zustimmend*: Hmm.) Wenn ich das auf die Zeit umrechne, dann waren das vielleicht zehn Minuten, in denen sie aktiv waren. Und im Rest der Zeit hast du mit ihnen... erarbeitet. Und das heisst, du hast mit Einzelnen gearbeitet, und der Grossteil der Klasse... [*deutet Geste des Sich Zurück-Lehnens an*] wartet einfach, bis einzelne etwas sagen. Und deshalb habe ich den Eindruck, wenn ich jetzt eine Lernkontrolle, oder wenn du eine machen würdest, dass du da ein wenig überrascht würdest, wie wenig von dem, was du erzählt und an und für sich sehr gut gebracht hast, die Mehrheit begriffen hat. Ich habe das Gefühl, dass zuviel der Schüler zu gut weggekommen sind, respektive zu passiv weggekommen sind. Das hat damit zu tun, dass es die letzte Stunde war in diesem ganzen Themenkreis, du wolltest noch sehr viel hineinbringen, aber eben, vielleicht müssen wir uns schon die Frage stellen: Weniger – mehr? Wenn du... Oder ich kann's dir kurz zeigen. Das ist eine altbekannte Frage: «Wer kann mir erklären, was eigentlich erstaunt?» – also, das schauen wir ein andermal an,

die Fragestellung –, und du hast dann mit einzelnen Schülern erarbeitet, was eigentlich auf diesem Blatt stand von «Riesig und gross und doch so winzig klein; ein Gedankenspiel». Im Prinzip hast du das mit ein oder zwei Schülern gemacht. Ich bin nicht sicher, ob die andern davon etwas mitbekommen haben. Du bist auch nicht sicher. (S: Nein, ich bin auch nicht sicher...) Aber du hast es gemacht, und hast das Gefühl, das Ziel erreicht zu haben... Also, das ist heiss, ich habe dir ja gesagt...

S: Wenn er... [*fragende Geste*] Schau, zu den Mathstunden gestern, oder. Da muss ich sagen: Ganz klar, da habe i c h viel erzählt oder was weiss ich, wo s i e hätten überlegen sollen. Aber hier habe ich ihnen wenigstens die Chance gegeben (PL: Ja, klar.) zum Selber-Machen. Also ich bin da... Ich habe mir wirklich bei diesen Lektionen... habe ich mir... habe ich mir gesagt: S i e sollen arbeiten. (PL *zustimmend*: Hmm.) Und ich moderiere. Weil, ich kann ja nicht jedem einzelnen einen Leseauftrag geben oder so... Gut, ich hätte jetzt sagen können: Ja gut, wenn ihr nicht... Wenn immer jeweils die selben aufstrecken, beispielsweise... Zettel hervor[nehmen], schriftlich machen. Ich sammle es dann ein, oder. Das hätte ich auch machen können. Aber... Ja, ich weiss nicht...

PL: Schau, ich meine eigentlich: Du wolltest sehr viel in diese Stunde hineinverpacken. Und ich habe ja schon vorhin gesagt, weniger könnte mehr sein. (S: Jaja. *Macht wieder Notizen.*) Anstatt, dass du... Du hast zwei gute Folien gezeigt. Die eine war die Kunststoffentwicklung vom Verbrauch; die ist ja eigentlich derart selbsterklärend, dass man gar nicht so wahnsinnig viel darüber sprechen muss. Nachher hast du noch eine zweite gebracht – welche war das nur schon?

S: Die vom Müll [*«Ghüder»*] ...

PL: ...vom Müll! Auch die ist sehr gut. Anstatt, dass man das nun entwickelt hätte oder erarbeitet, hätte man auch diese beiden auf ein Blatt (*kopieren*) können und die Schüler schreiben lassen. Du hättest sie im verbleibenden Rest der Stunde vermutlich nicht erarbeiten können; das hätte nicht gereicht. Aber dort hätte jeder «an die Säcke» müssen. Es sind ja reine Überlegungsfragen. Es hat nichts mit einem Wissen zu tun über Kunststoff oder über Erdöl, sondern dort könnte man sie aus ihrer Trägheit herausholen, wenn man den Auftrag so geben würde. Ich will damit bloss sagen: Schau darauf, dass die Schüler so viel wie möglich aktiv sind. Und nicht du. Natürlich müssen wir auch aktiv sein. (S: Jaja.) Aber während der Stunde müssen sie arbeiten, und wir geben «Futter» hin. (S: Jaja.) Gut. Für mich wäre das... [*PL macht abschliessende Geste.*]

S: Also, es war eigentlich schon ein Ziel von mir; vielleicht habe ich es noch nicht ganz, ganz so, [*lächelt*] wie es sein sollte, aber... aber ich... (PL: Also, ich sehe... ja, das sind...) habe jetzt daran gearbeitet und darauf geachtet, dass sie aktiv sind, oder.

PL: Eben, ich sage ja: Das, was ich mit dir bespreche, das (S: Jaja.) ist eigentlich schon auf einer sehr hohen Stufe. Also du stehst sehr gut vor der Klasse, (S: Jaja.) haben wir alles schon gesagt. Das sind wirklich wichtige Details, oder sehr wichtige Details, die wir hier besprechen, und ich bin froh, wenn du daran arbeitest. (S: Hmm.) Und jetzt würden wir das vielleicht für eine nächste Stunde von Anfang an gerade als Leitmotto nehmen: Ich will möglichst wenig machen, also wenig aktiv sein. Und ich will mal eine Stunde machen, in der die Schüler möglichst aktiv sind. Ich will passiv sein, und sie sollen aktiv sein. Noch ein bisschen kompensieren... [*Beide lachen.*] (S: Jaja.) Also nicht in der Vorbereitung, aber während der Stunde. (S *bestätigend*: Während der Stunde, ja.) Hast du noch etwas?

S: Nein.

PL [*schaut auf die Uhr*]: Erholen, Pause machen... Nachmittags hast du nochmals einen Happen, drei Lektionen. [*PL und S ordnen und versorgen ihre Unterlagen.*]